

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria Vânia Cardoso de Lima Bastos **Percursos escolares de pessoas sem-abrigo**

Maria Vânia Cardoso de Lima Bastos

Percursos escolares de pessoas sem-abrigo





Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Maria Vânia Cardoso de Lima Bastos

Percursos escolares de pessoas sem-abrigo

Doutoramento em Psicologia
Especialidade de Psicologia da Educação

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor João Lopes

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Gostava de deixar um agradecimento especial a todos os que me apoiaram na concretização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. João Lopes pela orientação, exigência e amizade.

Ao grupo de trabalho, Gabriela Velasquez, Conceição Cruz, Susana Marinho, entre outros, pelas sugestões, ideias e contributo na parte prática.

Ao Prof. João Guerra pela revisão de texto.

Às pessoas que aceitaram participar neste estudo e partilhar as suas vidas.

À Associação dos Albergues Nocturnos do Porto (ASSM), na pessoa do Dr. Costa Mendes, que me permitiu recolher as entrevistas e pelo entusiasmo que sempre demonstrou no estudo do fenómeno sem-abrigo.

Às colegas Sara Cruz, Rita Quintas, Diana Santos, Vânia Rocha, Isabel Carneiro e Carolina Werner e aos Professores da Escola da Madalena pela compreensão que permitiu articular a realização deste estudo com o trabalho diário.

Por fim, à minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos, ao Miguel e às amigas de sempre, Daniela, Manel e Rita, pela presença incondicional, carinho e incentivo que sempre me deram.

RESUMO

Os trabalhos sobre pessoas sem-abrigo evidenciam que, ainda que com excepções, as habilitações académicas destes sujeitos são normalmente baixas. Deste modo, os programas de intervenção educativos, em articulação com outras estratégias, nomeadamente políticas de emprego, habitação, saúde física e mental, são apontados como uma forma importante de desenvolvimento de *empowerment* e, de forma mais ou menos directa, como uma via de inserção social. Porém, os resultados modestos destes programas aconselham a que se explorem as perspectivas passadas e actuais dos sujeitos a respeito de escola, como forma de procurar perceber as baixas taxas de adesão e as desistências precoces.

A recolha de dados do nosso estudo, a partir de 25 entrevistas realizadas num centro de acolhimento da cidade do Porto para pessoas que se encontram em situação de sem-abrigo, tem uma natureza fundamentalmente qualitativa, tendo seguido a análise de conteúdo temática de Bardin (2000). A análise foi realizada com recurso a grelha construída e validada para o efeito. Genericamente, os percursos escolares revistos são marcados por insucesso e abandono escolar precoce, absentismo e problemas de comportamento. Os participantes justificam esses trajectos com factores de influência pessoal e familiar, colocando em segundo plano as condicionantes organizacionais (qualidade da escola, professores, etc.)

As percepções sobre os percursos escolares são caracterizadas por marcada desvalorização da escola conduzindo à interrupção por necessidade ou por pressão externa. As referências ao trabalho infantil enquanto estratégia de sobrevivência em favor da economia familiar assumem um papel de relevo nas percepções dos nossos participantes mais velhos. Contudo, na idade adulta, parece ter ocorrido uma mudança nas apreciações acerca escola: de instituição não desejada ou que, por imperativos externos, teve que ser abandonada, parece ter passado a ser encarada como instituição formadora de adultos, como um elemento positivo,

constituindo porventura uma mais-valia para as trajectórias futuras dos sujeitos. Todavia, tal não parece suficiente para que, na actualidade, estes adiram à formação de adultos ou que sejam persistentes na frequência dos cursos, o que parece indicar que as percepções positivas acerca das instituições não são suficientes para alterar comportamentos que, em larga medida, evidenciam percepções enraizadas de incompetência/incapacidade e de desânimo.

ABSTRACT

The works involving homeless people demonstrate that, although with some exceptions, the academic qualifications of these individuals are usually low. Thus, education intervention programs, together with other strategies, specifically employment, housing, and physical and mental health policies, are mentioned as an important way to develop empowerment and, more or less directly, as a means of social inclusion. Nevertheless, the modest results of such programs make it advisable to explore the past and current perspectives on the individuals regarding education, as to try to understand the low rates of adhesion and precocious dropout rates.

The collection of data in this study, performed through 25 interviews conducted in a shelter in the city of Porto to homeless people, is essentially qualitative, according to Bardin's thematic content analysis (2000). The analysis was supported by a grid specifically built and validated for this purpose. Broadly speaking, the school careers under analysis are marked by failure, underachievement, early dropout, absenteeism and behavioural issues. The respondents justified these careers by personal and family influence, deemphasising the organizational restraints (such as school quality, teachers, etc.).

The perceptions of school careers are characterized by a strong depreciation of school, which lead to the interruption, either by necessity or external pressure. References to child labour as a surviving mechanism in favour of the family economy assume a prominent role in the perceptions of the older participants. Notwithstanding, during adult life, there is a shift in the perceptions regarding school: from an unwanted institution or, for external reasons, an institution that had to be abandoned, it becomes an educational institution for adults, a positive element that could well represent an added value for the individuals' future paths. Nevertheless, it does not appear to be sufficient that, in the current state of affairs, the

individuals adhere to adult vocational training or to persistently attend courses, which seems to indicate that the positive perceptions regarding the institutions fail to be enough to shift behaviours, which, broadly speaking, emphasize rooted perceptions of incompetence/inability and of dismay.

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Introdução	1
Capítulo 1 - Escolarização e trajectórias de vida	7
A) Determinantes da realização escolar	7
A1. Determinantes individuais	8
A2. Determinantes familiares.....	14
A3. Determinantes organizacionais.....	19
B) Consequências da realização escolar na vida adulta	22
Capítulo 2 - Escolarização e fenómeno sem-abrigo	29
A) Percursos escolares.....	29
A1. Escolaridade.....	31
A2. Desempenho académico.....	33
A3. Percepções e narrativas.....	38
B) Percursos profissionais.....	47
C) Educação de adultos.....	51

C1. Estudos com pessoas sem-abrigo.....	57
C2. Benefícios, motivações e expectativas.....	59
C3. Barreiras de acesso.....	65
C4. Estratégias de implementação.....	67
Método.....	71
1. Enquadramento metodológico.....	71
2. Objectivos, questões de investigação e hipóteses.....	72
3. Procedimento.....	73
Participantes.....	73
Entrevista, questionário e grelha de análise.....	75
Resultados.....	79
1. Análise de frequências de categorias e subcategorias.....	79
2. Análise de conteúdo das categorias e subcategorias.....	80
Discussão de resultados.....	179
Conclusão.....	199
Bibliografia.....	203
Anexos.....	235
Anexo 1: Questionário de dados sociodemográficos.....	237
Anexo 2: Guião de entrevista.....	239
Anexo 3: Grelha de análise.....	241

ÍNDICE DE QUADROS / GRÁFICOS

Quadro 1 – Factores conducentes à situação de sem-abrigo

Gráfico 2 – Número de palavras por categoria e subcategoria da grelha de análise

Gráfico 3 – Níveis de escolaridade dos participantes

Gráfico 4 – Situação profissional dos participantes

Gráfico 5 – Categoria profissional dos participantes

Gráfico 6 – Níveis de escolaridade dos pais dos participantes

Gráfico 7 – Níveis de escolaridade das mães dos participantes

Gráfico 8 – Níveis de escolaridade dos irmãos dos participantes

Gráfico 9 – Níveis de escolaridade dos filhos dos participantes

Gráfico 10 – Profissões dos pais dos participantes

Gráfico 11 – Profissões das mães dos participantes

Gráfico 12 – Profissões dos irmãos dos participantes

Gráfico 13 – Profissões dos filhos dos participantes

Gráfico 14 – Motivações para futura frequência escolar

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, os sem-abrigo foram sendo alvo de distintas percepções, concepções e designações. Apelidados de mendigos, vadios ou vagabundos em distintas épocas e culturas, foram nomeados de forma pejorativa e impregnada de um marcante estigma social. O desenvolvimento das ciências e das tecnologias, potenciado pelo fenómeno da globalização, proporcionou sociedades ricas em conhecimentos, conforto e bem-estar. Todavia, ao aumentar a riqueza e a qualidade de vida das populações com uma expressão cada vez mais abrangente, conduziu também a uma pobreza percebida como inabarcável, sobretudo devido à dimensão do contraste entre uns e outros (Clemente et al., 2002).

A pesquisa sobre o fenómeno sem-abrigo aponta para que estes indivíduos sejam caracterizados como um grupo distinto de pessoas, ainda que de forma não homogênea. Jenks (1994) defende que se trata de pessoas que não têm residência fixa. O termo sem-abrigo traduz-se em francês como *sans abri* e em inglês *homeless*. Bruto da Costa (1998) esclarece que *homeless*, que quer dizer *sem lar*, é mais abrangente, tratando-se de bem mais do que apenas sem casa. A United States Alcohol, Drugs Abuse and Mental Health Administration confirma - sem-abrigo é qualquer pessoa que não dispõe do alojamento, dos recursos, nem dos laços comunitários adequados” (Bento & Barreto, 2002).

Brousse (2004) apresenta o sem-abrigo como aquele que não tem acesso a acomodações que possa ocupar razoavelmente através de uma situação legal. Esta definição não é no entanto consensualmente aceite pois é considerada restritiva dado que não contempla aqueles que se mantêm em hospitais e enfermarias, os presidiários que após libertação não possuem qualquer acomodação, não considera os indivíduos que permanecem em pensões ou em quartos alugados, etc. Outro exemplo ainda são as vítimas de violência doméstica que

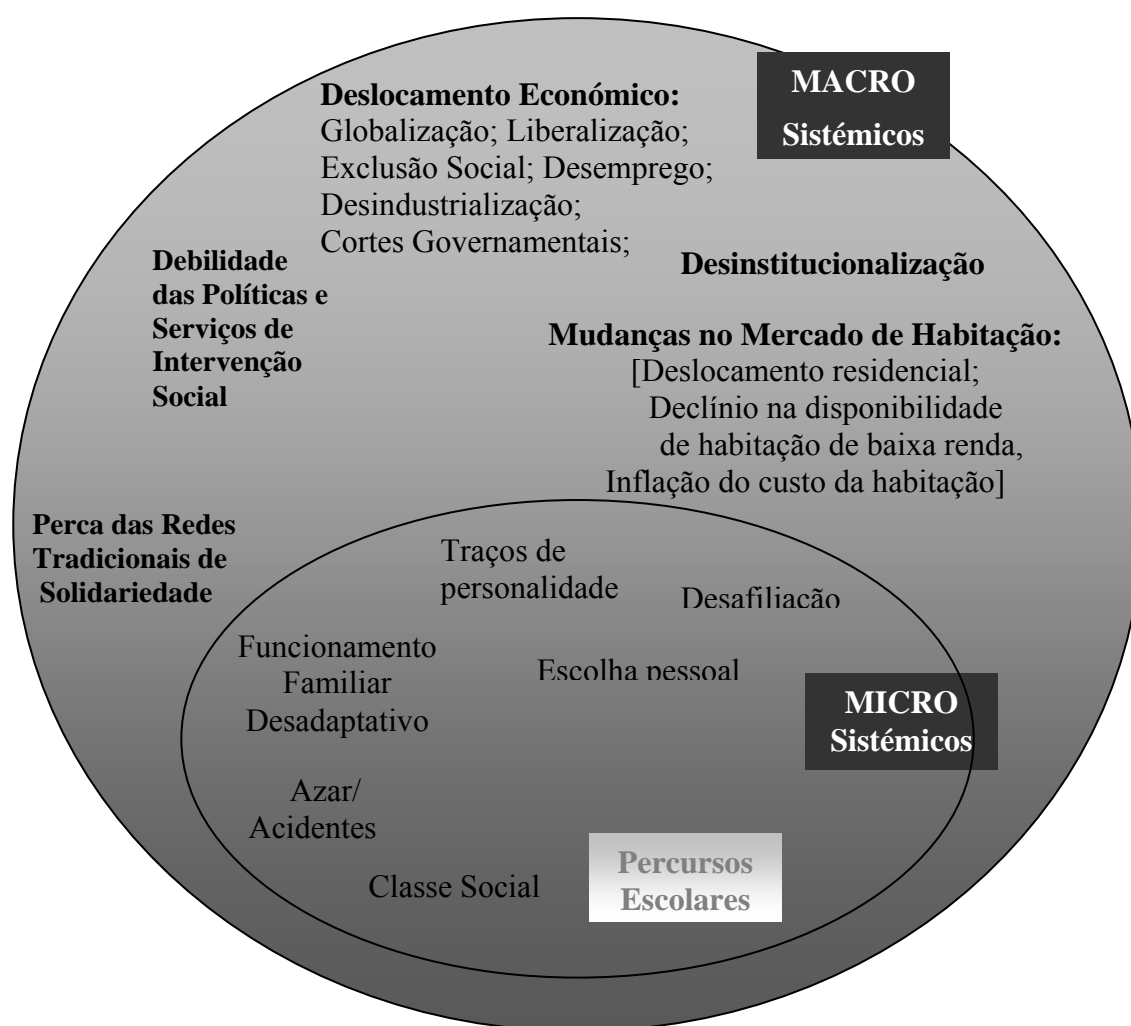
devido ao tipo de resposta que lhes assiste (centros de acolhimento específicos) não são contabilizadas como pessoas sem-abrigo mas que frequentemente se encontram nessa situação por períodos muito significativos de tempo e requerem apoio semelhante (Williams, 1998). Outros consideram a definição de Brousse (2004) como demasiado genérica pois pode abarcar indivíduos que, possuindo más condições de habitação ou vivendo com familiares, nada mais têm em comum com os sem-abrigo. Há ainda quem considere a definição muito focada nas condições de habitabilidade - defendem que lhe escapa especificidades do sem-abrigo como a ruptura com as referências sociais, a dependência de serviços de acção social, o isolamento, as dependências, um pobre acesso aos serviços da comunidade, etc. (Vostanis & Cumela, 1999).

A complexidade da definição está relacionada com o facto do conceito de sem-abrigo englobar várias situações: dormir na rua, ocupar casas abandonadas, permanecer em centros de acolhimento, IPSS's, hospitais, estabelecimentos prisionais, pensões, casa de amigos ou familiares, etc. Ou ainda vários tipos de pessoas: idosos, doentes mentais, toxicodependentes, imigrantes, menores, famílias monoparentais, etc. (Santos, 2000). Ainda assim todas as definições apresentadas parecem convergir na questão da incapacidade em manter um alojamento pessoal adequado com autonomia.

Para além desta questão da definição a literatura tem destacado dois níveis de explicações causais, ou seja, dois tipos de motivos que são percepcionados como responsáveis e conducentes a esta condição: factores de influência macrossistémica e microssistémica (Main, 1998).

A nível macrossistémico, incluem-se factores estruturais, externos ao sujeito, que se relacionam com as políticas sociais de combate à pobreza e ao deslocamento económico (litoralização, globalização, desindustrialização, etc.). As condicionantes microssistémicas referem-se aos factores individuais, próprios de pessoas ou grupos de pessoas, e às suas determinantes biográficas. Silva (2007) considera ainda um nível mesossistémico ao incluir

no processo explicativo as instituições que se dedicam a apoiar esta população. Os dois primeiros factores podem ser conceptualizados como se encontram no seguinte quadro.



Quadro 1: Factores Conducentes à Situação de Sem-Abrigo

(Pereira, Barreto & Fernandes, 2000)

Tendo em conta a heterogeneidade de pessoas, situações e percursos, as explicações sobre as causas do fenómeno sem-abrigo terão que ser multidimensionais: “deixam de ser encaradas como fenómenos marginais, circunscritos a indivíduos ou grupos específicos, para serem consideradas essencialmente como resultantes da forma como a sociedade está organizada” (Pereira, Barreto, & Fernandes, 2000, pág.15). Também Shinn (1992) argumenta não aceitando as explicações de mera causalidade individual por não serem suficientes para a compreensão de um fenómeno na sua complexa globalidade. As variáveis individuais poderão, no entanto, contribuir para que se criem vulnerabilidades que não resistirão à co-ocorrência de determinantes estruturais como a pobreza, o desemprego ou as alterações no mercado da habitação.

Não deixa de ser interessante verificar que no estudo das diferenças de sexo que determinam a causalidade na situação de desabrigo (Tessler, Rosenheck, & Gamache, 2001), os homens tinham mais tendência para enfatizar factos tais como serem despedidos de um emprego, terem alta de uma instituição médica, sofrerem de problemas mentais ou abusarem do consumo de certas substâncias. As mulheres, pelo contrário, indicaram mais os conflitos interpessoais e a perda da rede social primária. Estes resultados estão de acordo com o estudo de Faria (1997) que verifica que as mulheres mostram maior tendência para atribuir causas internas ao fracasso, enquanto os homens invocam mais as causas externas.

O estudo sobre as diferenças entre a população sem-abrigo em Amesterdão e Nova Iorque enriquece a reflexão sobre as explicações causais acerca deste fenómeno. Sendo o contexto social destes dois territórios distinto, também a apresentação dos fenómenos sociais e suas causas explicativas se justificam de forma dissonante. O sistema de segurança social está estruturado de uma forma bem mais proteccionista na Holanda como decorrência do mercado habitacional ser controlado pelo Estado, ficando demonstrado assim que as causas

poderão ser aí mais microssistémicas. Nos EUA, ao contrário, as causas macrossistémicas poderão apresentar um peso mais significativo (Slegers, 2000).

O fracasso do sistema de segurança social nos EUA tem sido atribuído ao facto de se ter baseado quase exclusivamente na responsabilização individual, o que se relaciona com grupos integrados em posições sociais desfavorecidas, para as quais é invariavelmente a própria sociedade que relega parte dos seus membros. Ou seja, têm-se denunciado falhas governamentais baseadas na identificação microssistémica em causas explicativas efectivamente estruturais como consequência das instâncias governamentais se demitirem das suas responsabilidades ao não promoverem políticas de inclusão (Morris, Thompson, & Unell, 2004).

Em suma, a análise deste fenómeno delinear-se-á, tal como no que à exclusão social diz respeito, pela “superação da dissociação entre a análise de explicações micro e macro, articulando-as num mesmo processo de pesquisa” (Canário, Alves, & Rolo, 2001, p.157). Parece ser consensual e unânime na literatura, a impossibilidade de explicar um fenómeno psicossocial complexo com base exclusivamente em variáveis de cariz pessoal; no entanto, tal não significa que a análise compartimentada de cada uma das suas possíveis variáveis de influência não seja pertinente e não contribua, quer para a compreensão do fenómeno sem-abrigo, quer para a compreensão desses mesmos factores.

Esta investigação optou por colocar em destaque os determinantes escolares de pessoas sem-abrigo. Uma vez que há muito se conceptualizou o nível socioeconómico como um dos mais fortes factores de risco do desempenho académico, e considerando este grupo populacional como posicionando-se no derradeiro extremo do estatuto socioeconómico, os indivíduos que na idade adulta se vêm a encontrar na situação dos sem-abrigo apresentam-se, como um grupo privilegiado para o entendimento da influência do percurso escolar.

“Este é, sem dúvida, um dos muitos ciclos viciosos da pobreza: o pobre tem baixo nível de educação por ser pobre e é pobre por ter níveis baixos de escolaridade. É sabido que é através deste ciclo vicioso que a pobreza persiste não só ao longo do ciclo de vida do pobre mas também através da transmissão da pobreza de uma geração a outra” (Bruto da Costa, Baptista, Perista, & Cartilho, 2008, p.187).

A condição de SA está não só associada a inúmeros outros factores de risco como a pobreza e o desemprego de tal forma que, a longo prazo, uma carreira escolar de sucesso configura-se como um dos mecanismos através dos quais o ciclo de desvantagem pode ser quebrado (Vostanis & Cumella, 1999). “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão-pouco a sociedade muda” – Paulo Freire (1981, p.181, cit. in Courela & César, 2006). A necessidade de investigação nesta área e nesta temática em concreto terá como fim último contribuir para o desenvolvimento de estratégias de actuação quer na escolarização e formação como também, e principalmente, abrindo o horizonte da prevenção primária antes do abandono e do absentismo escolar na infância e adolescência.

CAPÍTULO 1 - ESCOLARIZAÇÃO E TRAJECTÓRIAS DE VIDA

A) Determinantes da realização escolar

As trajectórias de insucesso das pessoas sem-abrigo são enfatizadas na literatura numa multiplicidade de domínios, incluindo a temática educacional. Importa assim, antes de mais, analisar que factores podem contribuir para a construção de trajectórias de sucesso ou de insucesso no que à escola diz respeito.

Os factores de risco referem-se às variáveis internas, ambientais ou contextuais que aumentam a probabilidade da ocorrência de algum efeito indesejável no desenvolvimento humano (Pianta & Walsh, 1996). A exposição aos factores de risco afecta negativamente o desenvolvimento das crianças e dos jovens adolescentes. Os riscos psicossociais, principalmente quando se combinam entre si, tendem a modelar o repertório infantil, actuando como estímulos aversivos (Rutter, 1989). Os factores de risco que serão analisados referem-se, portanto, às variáveis envolvidas no insucesso e no abandono escolar precoce, que poderão vir a representar um papel importante, em associação com outros factores, na vida adulta.

Estes factores são múltiplos por serem de ordem endógena e exógena mas havendo uma tendência para valorizar mais os factores endógenos, dada a sua natural evidência, os factores exógenos não podem ser ignorados. Por factores endógenos, entendem-se as características adversas da classe socioeconómica, as habilitações académicas e a profissão dos cuidadores, o ambiente e a habitação em que vivem, o grupo de pares e a presença de fenómenos marginais como os gangs. Os factores exógenos resultam da preparação e motivação do corpo docente, as relações institucionais (órgãos administrativos, professores, auxiliares, alunos), a existência e as condições dos equipamentos e dos materiais, os espaços e instalações, etc. (Tavares, 1999).

Os factores de risco na realização escolar podem ser conceptualizados em três domínios de origem: individuais, familiares e escolares (Lessard et al., 2008).

A1) Determinantes Individuais

Exemplos de factores de influência individual são o sexo, a origem étnica, o desenvolvimento cognitivo, presença de psicopatologia e comportamentos de risco, traços de personalidade e a própria experiência escolar.

As estatísticas educacionais mostram que, a partir de fins do século XX, as mulheres têm ultrapassado os homens nas taxas de escolarização, em realização escolar e em perseverança académica (Almeida, 2005; Amâncio, 1999, cit. in Abrantes, 2003; Stack et al., 2006, cit. in Marcotte, 2008; Stromquist, 2002; Vallerand, Fortier, & Gauy, 1997). Em 1960 apenas 29% de alunas frequentavam a escola no ensino superior público e particular. Em 1970 a taxa de iliteracia era de 29% nos homens e de 37% nas mulheres. Em 2000-2001 as mulheres representam a maioria (57%) dos estudantes de ensino superior e constituem 66% dos licenciados no ano de 1999-2000 (INE, 2003).

Os estudos sobre a realização escolar de estudantes de minorias étnicas mostram que as disparidades nos resultados destes e dos grupos de controlo são notórias (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997; Ensminger & Slusarcik, 1992; Mendez & Crawford, 2002; Rumberger, 1987; Veiga, Moura, Sá, & Rodrigues, 2006). No entanto, estes dados não são consensuais, vários outros estudos não têm revelado diferenças após o controlo das variáveis de estatuto socioeconómico (Rumberger, 1983; Janosz et al., 1997).

A relação entre QI e desempenho escolar está bem comprovada na literatura e tem demonstrado a inter-relação do QI com a atenção, a persistência e o envolvimento em tarefas de aprendizagem. Metanálises de estudos americanos deduzem que o QI é responsável por

cerca de 25% da variância dos resultados escolares (Reynolds, Lowe, & Saenz, 1999; Boon, 2008; Yen, Konold, & McDermott, 2004).

Por outro lado, algumas pesquisas apontam para que a vivência nos primeiros anos de vida de infância em condições de forte privação socioeconómica tem um dos mais fortes efeitos negativos no desenvolvimento cognitivo (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn, & Smith, 1998; Macedo, Andreucci, & Montelli, 2004). As crianças de agregados familiares com rendimentos inferiores à linha da pobreza apresentam resultados em média 13 pontos inferiores às crianças cujos cuidadores têm rendimentos 1,5 a 2 vezes superiores à linha de pobreza (Lyter, 2002).

No entanto, diferentes combinações de factores de risco produzem efeitos no QI similares à da classe socioeconómica, deixando evidente que o efeito cumulativo de múltiplas adversidades aumenta a probabilidade de o desenvolvimento da criança ficar comprometido independentemente do estatuto social (Sameroff, Seifer, Barocas, Zax, & Greenspan, 1987). As linhas de investigação mais actuais contrariam totalmente a relação linear entre QI e a classe social, tendo estes estudos demonstrado que, mais importante do que o risco isolado da classe social, é a combinação de adversidades que produz consequências negativas em diferentes áreas do desenvolvimento (Sameroff, Seifer, Baldwin, & Baldwin, 1993).

As revisões sistemáticas de estudos cognitivos com crianças sem-abrigo confirmam défices cognitivos significativos, mas apontam reservas quanto à generalização desses resultados (Parks, Stevens, & Spence, 2007; Rubin et al., 1996; Spence, Stevens, & Parks, 2004; Yu, North, LaVesser, Osborne, & Spitznagel, 2008). Backer e Howard (2007) respondem a esta questão apontando como explicações a elevada prevalência de diagnóstico de esquizofrenia nesta população (85% de sujeitos com este diagnóstico apresentam perdas intelectuais), o abuso de certas substâncias de forma prolongada e intensa, a presença de lesões cerebrais muito mais frequente na população sem-abrigo do que na população em

geral, os atrasos desenvolvimentais e a elevada prevalência de síndrome fetal alcoólico, indicando que muitas destas dificuldades poderiam ser minimizadas com medicação apropriada.

Outros factores de risco individuais que a investigação tem vindo a apontar como tendo uma influência significativa na realização escolar são as perturbações de externalização, como os problemas de comportamento, a agressividade e a delinquência, e as perturbações de internalização (depressão e ansiedade) (Le Blanc, 1990; Le Blanc, Vallières, & McDuff, 1992). A investigação tem demonstrado essa correlação com défice de atenção, impulsividade e hiperactividade, perturbações de foro psicopatológico em geral, maior envolvimento em actos ilícitos e baixo rendimento escolar (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986; Fergusson & Horwood, 1995; Hinshaw, 1992; Maughan & Kim-Cohen, 2005; Kerckhoff & Bell, 1998); Beckett et al., 2007; Rumberger, 1983; Townsend, Flisher, & King, 2007; Janosz et al., 1997).

Também o consumo de substâncias está consistentemente comprovado na literatura como associado ao insucesso e abandono escolares como o indica a revisão sistemática de Townsend e colaboradores (2007) relativa ao período entre 1990 a 2006, entre outras investigações (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Ekstrom et al., 1986; Rumberger, 1983; Elliot et al., 1974, cit. in Janosz et al., 1997).

As variáveis de personalidade têm sido identificadas em numerosos casos como caracterizando os alunos relativamente ao seu percurso escolar. Bachman e colaboradores (1971, cit. in Janosz & Le Blanc, 2007) foram dos pioneiros a centrar a sua análise nesta questão. “Baixa auto-estima, tendência para somatizar, estados afectivos negativos, atitudes pouco ambiciosas face à sua carreira, sentimento de que o seu destino é comandado por factores externos (...), menos satisfação pessoal, atraso de maturidade, agravamento da inadaptação social, sentimentos de alienação, recolhimento sobre si, denegação, autismo (i.e. distorção da realidade para responder às suas necessidades)” (p. 277), são alguns dos traços

que têm caracterizado os jovens que abandonam a escola e que apresentaram percursos escolares de insucesso.

Numerosos estudos longitudinais mostram que algumas crianças que cresceram em contextos familiares caracterizados por situações graves como a pobreza extrema, criminalidade, alcoolismo, toxicodependência ou doença mental conseguiram, apesar de tudo, um percurso de vida que se construiu no sentido de uma boa orientação social, ao contrário de outras que nunca conseguiram ultrapassar as condições traumáticas em que viveram durante longos anos. Esta enorme variabilidade individual tem sido explicada por um conjunto de características pessoais como a resiliência que lhes permitiram resistir às condições negativas da existência (Caterrall, 1998, cit. in Jindal-Snape & Miller, 2008; Collishaw et al., 2007; Garnezy, 1987; Grotberg, 1995; Osborne, 1990; Rutter, 1981; Rutter, 1987; Rutter, 1989; Rutter, 2007; Simões, 2002).

Schoon e colaboradores (2002) procuraram explorar os factores que promovem percursos resilientes ou, pelo contrário, de vulnerabilidade e enquadrar a questão de algumas crianças serem bem sucedidas na escola apesar de crescerem em condições de forte privação socioeconómica enquanto outras crianças de ES médio ou elevado experienciarem insucesso. Os autores criaram uma classificação da vantagem / desvantagem social e de competências baseada num índice social que tem em consideração a classe social de origem e um índice de competência baseado no desempenho académico e no comportamento. Esta classificação permite diferenciar 4 perfis: resiliente (cruzamento entre um baixo índice social e elevado índice de competência); vulnerável (cruzamento entre baixo índice social e baixo índice de competência); baixo rendimento (cruzamento entre elevado índice social e baixo índice de competência); e os mais privilegiados (cruzamento entre índice social elevado e elevado índice de competência). Os autores chamam também a atenção para o facto da interacção entre o índice social e o índice de competência ser marcadamente influenciado pelo

envolvimento parental e apontarem como factores protectores as qualificações da mãe e os pais serem apoiantes nas questões escolares.

Passando à análise da influência da experiência escolar, dá-se conta do insucesso escolar, das taxas de retenções elevadas, da dissonância de idade em comparação com os pares, de relacionamentos pouco gratificantes com os professores e com os pares e, por último, do abandono escolar (Lessard et al., 2008).

O desempenho escolar anterior traduzido pelas classificações obtidas nos anos transactos é um dos mais fortes preditores da realização escolar actual de um aluno e do abandono escolar (McMillan & Marks, 2003; Boon, 2008; Rumberger, 1983; Rumberger, 1987; Janosz et al., 1997).

A influência do sucesso escolar tem sido apontado como factor protector do desempenho escolar com variância entre 59% e 74%, maior ainda que a influência da classe socioeconómica (Janosz et al., 1997; Thomas & Smees, 1997, cit. in Sparkes, 1999). Contudo, o desempenho escolar anterior está fortemente correlacionado com as variáveis socioeconómicas.

As consequências emocionais do insucesso escolar têm sido descritas por referência à teoria do desânimo aprendido. Este ocorre quando a atribuição causal sobre acontecimentos negativos é realizada por motivos internos, estáveis e não controláveis (Crahay, 1996).

Para além do sucesso educativo, outras características do percurso escolar podem constituir-se como factores de risco, tais como a assiduidade e os riscos em que se encontram os alunos que faltam às aulas e que podem resultar num efeito particularmente significativo (Richtman, 2007). Quando as crianças e jovens faltam às aulas de forma rotineira, perdem experiências educacionais e desenvolvimentais essenciais e encontram-se em risco elevado de baixo desempenho ou até de abandono escolar (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Epstein & Sheldon, 2002; Loeber & Farrington, 2000, cit. in Lyon & Cotler, 2007). A falta de

assiduidade tem várias implicações no curto prazo, nomeadamente obrigando os pais a faltar ao trabalho ou então a deixá-los sem supervisão, colocando as crianças em risco aumentado de problemas de comportamentos e de delinquência (Epstein & Sheldon, 2002; Loeber & Farrington, 2000, cit. in Lyon & Cotler, 2007).

Ainda no âmbito da experiência escolar, atente-se à influência dos problemas de comportamento. Crianças com baixo desempenho escolar apresentam frequentemente problemas de comportamento, ainda que, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, também estejam presentes perturbações de internalização, prevalecem sinais de impulsividade, hiperactividade e de comportamentos de oposição. Vários autores (Hinshaw, 1992; Ferreira & Marturano, 2002) têm vindo a demonstrar que os problemas de externalização antecedem comumente as dificuldades escolares e podem ser exacerbados por estas. A perturbação de comportamento está, portanto, fortemente associada à desvantagem social e educacional e é um dos seus fortes e consistentes preditores (Cairns et al., 1989; Rumberger, 1983; Rumberger, 1998; Tidwell, 1988, cit. in Janosz et al., 1997; Weiss & Hechtman, 1993, cit. in Lopes, 2003).

A relação com a classe socioeconómica e os problemas de comportamento parece ser mediada por processos de socialização em que são relevantes a disciplina mais punitiva e a agressividade. Desta forma, esta população escolar com baixo desempenho escolar, a que estão associados problemas de comportamento provenientes de agregados familiares socioeconomicamente desfavorecidos, torna-se um segmento de alto risco (Boon, 2008; Harrington, 2008).

Por outro lado, as taxas de abandono escolar que se mostram actualmente insignificantes no 1.º ciclo vão-se acentuando a partir dos 13 anos de idade e nos bairros sociais chega a ser 10 vezes superior à estatística global (Mann, 1986; cit. in Vallerand et al., 1997; Silva, Fonseca, Alcoforado, Vilar, & Vieira, 2004). Sirva o exemplo de Soczka e

Machado (1990, cit. in Rebelo, Monteiro, & Santos, 1999) que, sobre cinco coortes de crianças de bairro a frequentar o 1.º ciclo entre 1976 e 1988, encontraram taxas que ultrapassavam os 50% em alguns casos e, em nenhum coorte foram inferiores a 39%.

A2) Determinantes Familiares

Os factores de influência familiar incluem o nível socioeconómico, o funcionamento familiar e o emprego e habilitações literárias dos cuidadores.

Classe Socioeconómica

Vários estudos comprovam a relação positiva entre a classe social de origem e o desempenho escolar, sendo esta relação significativamente relevante (Astone & McLanahan, 1991; Ball, 2006; Ball, 2008; Bowles & Gintis, 1976; Cairns et al., 1989; Ekstrom et al., 1986; Hedges, 1994; OCDE, 2001, cit. in Boon, 2008; Rumember, 1983; Sebastião, 1998; Janosz et al., 1997; Sobolewski & Amato, 2005).

A partir dos anos sessenta foram conduzidas inúmeras pesquisas com o objectivo de analisar os esforços políticos e administrativos de proporcionar oportunidades educativas na luta contra as desigualdades sociais. “The Equality of Educational Opportunity Study”, também conhecido como “Estudo de Coleman”, foi uma investigação pioneira (Coleman et al., 1966). Este e outros estudos patrocinados pelos governos inglês, americano e francês, como os trabalhos de Jenks de 1972 nos EUA, os Relatórios de Newson (1963) e Plowden (1966) em Inglaterra e o Inquérito INED em França, demonstraram uma forte correlação entre os resultados escolares e a origem social dos alunos, sendo o insucesso escolar desproporcionalmente mais acentuado nas classes sociais menos favorecidas (Bowles & Gintis, 1976; Sebastião, 1998).

Daniel Bertaux, entre outros, demonstrou que, na primeira metade do século XX, em cada 100 filhos de operários, 70 permaneceram operários (Mónica, 1981, p.80). No entanto, estas constatações não parecem generalizar-se em todo o percurso escolar. Os alunos que acedem à universidade, apesar de todas as dificuldades nas suas trajectórias educativas, contrariam o peso da origem social. Num estudo realizado com os licenciados da Universidade do Minho, tal relação ficou por comprovar, tendo-se verificado um enfraquecimento da relação entre a origem social destes alunos sobreviventes de um já significativo percurso escolar. Gonçalves (2000) concluiu pelo esbatimento da origem social na determinação de sucesso académico à medida que os alunos avançam nos seus percursos escolares e demonstrou que a predeterminação da origem social no destino escolar é fundamentalmente mais significativa nas trajectórias académicas iniciais.

Funcionamento Familiar

Os factores de risco familiares mais reportados são a classe socioeconómica do agregado familiar e os elementos relacionados com o funcionamento familiar inadaptativo, tais como o divórcio, a separação, a história do acolhimento institucional, a reduzida coesão familiar, a presença elevada e frequente de conflitos, a falta de suporte afectivo e de interesse pelos domínios escolares por parte dos pais ou cuidadores. A influência significativa destes últimos tem sido comprovada mesmo após o controlo da variável de classe social (Alexander et al., 1997). Aliás, alguns estudos afirmam que a correlação dos factores de origem familiar é mais forte que a correlação entre classe social e sucesso escolar, chegando inclusivamente a considerar a classe social como uma medida grosseira cuja importância directa é limitada (Miller, 1970, cit. in Husén (s/d)).

Também a presença de experiências adversas na infância é um dos mais fortes factores de risco para o desabrigo na idade adulta (Herman, Susser, Struening, & Link, 1997; Herman,

Conover, Felix, Nakagawa, & Mills, 2007). MacDonald (1997) refere que cerca de 25% dos jovens que fogem de casa para escapar a ambientes caóticos vêm a experimentar episódios de desabrigo.

Pelo contrário, alguns dos factores protectores do bem-estar futuro na vida adulta, pesem embora certas privações graves, são os bons relacionamentos parentais e maritais, presença de uma estrutura familiar intacta, expectativas escolares elevadas dos pais e estilos educativos democráticos, os quais permitem às crianças beneficiar de uma disciplina positiva e firme significativamente associada à realização académica de sucesso (Astone & McLanahan, 1991; Boon, 2008; Sobolewski & Amato, 2005; Vitaro, 2005; Zhan & Sherraden, 2003).

O estilo educativo permissivo ou o estilo negligente parece ser mais frequente entre os estratos da população que mostra elevado abandono escolar caracterizado por falta permanente de supervisão, reduzidas expectativas e relação negativa ou desinteressada pelos assuntos escolares (Astone & McLanahan, 1991; Ekstrom et al., 1986; Rumberger, 1983; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990; Janosz et al., 1997).

A investigação tem demonstrado que há uma elevada percentagem de crianças com baixo desempenho escolar que são vítimas de maus tratos, o que conduz a uma maior e mais significativa probabilidade de insucesso escolar, de acumulação de faltas disciplinares e de mais elevados níveis de perturbações comportamentais e distúrbios sociais (Egeland, Sroufe, & Erickson, cit. in Azevedo & Maia, 2006). O impacto dos maus tratos parece ser potencialmente mais devastador quando ocorre na adolescência do que se acontecer na infância (Thornberry, Ireland, & Smith, 2001).

A presença de violência doméstica é significativamente mais elevada nas pessoas sem-abrigo que sofreram maus tratos na infância, assim como um maior volume de perturbações de comportamento e de comunicação, de défice intelectual, pior desempenho escolar, mais

problemas de assiduidade e outras graves constelações de factores de risco familiares (Sullivan & Knutson, 2000).

A evidência da relação entre bem-estar materno e o desenvolvimento das crianças está fundamentado na literatura e consistentemente comprovada. Bebés de baixo peso, prematuros com atrasos desenvolvimentais, padrões de vinculação inseguros ou ambivalentes, défice de competências sociais, mecanismos de *coping*, competências de leitura e escrita e *locus* de controlo externo têm sido considerados como factores de risco para o bem-estar na infância associados ao temperamento, à presença de comportamentos de risco e aos níveis educativos dos cuidadores (Bagdi & Vacca, 2005).

Os comportamentos de risco no período pré-natal, tais como fumar, o consumo de álcool e de substâncias ou uma má alimentação por parte das mães, apresentam-se com forte influência nas crianças e no seu desempenho escolar futuro, visto que poderão afectar o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional (Sammons & Smees, 1998; Sammons, West, & Hind, 1997). Também os filhos de mães deprimidas mostram uma elevada prevalência de vinculações inseguras, pior desempenho escolar, défice de competências sociais e uma maior probabilidade de sinalização para ensino especial (Pianta & Walsh, 1996). Por outro lado, é a maior ausência de supervisão dos alunos fora do horário escolar – as estimativas apontam para que cerca de 7 milhões de crianças realizem o seu trajecto escola-casa sozinhas e aí permaneçam sem supervisão (Lumsden & Coffey, 2001), geralmente nos períodos do dia em que há maior probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco – que poderá vir a contribuir mais para o abandono e o insucesso escolar. São exemplos de comportamentos de risco o consumo de substâncias e a gravidez na adolescência. Quando estes ocorrem antes da escolaridade obrigatória conduzem com muita frequência ao abandono escolar.

Lembremos ainda a importância da presença do trabalho infantil como factor de risco no desempenho escolar. Da análise de uma década de investigação qualitativa sobre as

estratégias de sobrevivência utilizadas pelas famílias de baixa classe socioeconómica resulta, como dado preponderante, a utilização do trabalho infantil em favor da economia familiar. E acontece tanto no caso deste trabalho ser realizado no exterior por conta de outrem como e principalmente no seio da família, assumindo a forma de obrigações domésticas e de responsabilidades em cuidar de irmãos mais novos quando os adultos cuidadores não estão disponíveis ou presentes (Almeida, 2005). Dodson e Dickert (2004) argumentam que este género de trabalho infantil, não sendo considerado ilegal, prejudica particularmente a realização e a frequência escolar das crianças e jovens oriundos de agregados pobres e pode ser considerado como um factor de risco da realização escolar.

O emprego exterior ao seio familiar pode ter também diferentes implicações no desempenho escolar sendo de notar que os casos de jovens que realizam trabalhos em *part-time* como complemento e não como fonte principal de rendimento – que são característicos do período da adolescência, tais como o *babysitting*, a jardinagem ou a prestação de serviços no sector do comércio ou entretenimento – apresentam melhor desempenho e menor risco de abandono escolar do que os jovens que se enquadram em empregos mais formais e permanentes, como operários nos sectores da construção civil ou agentes de negócios (Entwisle, Alexander, & Olson, 2005). “A forma de podermos considerar positivo ou não este contacto dos jovens com o trabalho poderá variar em função da razão que os leva a trabalhar” (Silva et al., 2004, p.145).

Habilitações Literárias e Emprego

Ainda no seguimento da relação entre emprego/trabalho infantil e desempenho escolar, algumas investigações têm vindo a comprovar que as taxas de absentismo escolar têm tendência a aumentar quando as taxas nacionais de desemprego também aumentam, assim como a tendência das taxas de absentismo diminuir nas regiões em que as taxas de

desemprego não são tão elevadas. Estes dados apontam para o facto de a motivação escolar poder apresentar casualidades e correlações complexas numa grande variedade de domínios onde se exerce a influência do agregado familiar (Raffe, 1986).

Para além da associação entre desemprego e desempenho escolar, o desemprego parental tem sido associado a abuso sexual (Garbarino et al., 1992, cit. in Pianta & Walsh, 1996), violência doméstica (Strauss et al., 1980, cit. in Pianta & Walsh, 1996), depressão e diagnósticos psiquiátricos (Huston, 1991, cit. in Pianta & Walsh, 1996), estilos parentais mais punitivos e pior desempenho escolar das crianças (Canam, 1986, cit. in Pianta & Walsh, 1996). Parece existir, quanto à actividade profissional, uma forte concentração nas profissões ligadas à construção civil, aos ramos da administração, da defesa e das indústrias nos pais dos jovens que abandonaram a escola precocemente (Silva et al., 2004).

Por outro lado, a investigação tem sugerido que quanto mais elevadas são as habilitações escolares das mães mais empenhado é o seu envolvimento na educação dos filhos e mais adequados são os seus estilos parentais. Estas mães, quando se defrontam com dificuldades, têm uma percepção de auto-eficácia mais elevada e exibem um maior auto-controlo sobre as situações problemáticas e sobre as estratégias parentais mais adaptativas (Jackson, 2000; Jackson, Brooks-Gunn, Huang, & Glassman, 2000; Klebanov, Brooks-Gunn, & Duncan, 1994, cit. in Boon, 2008; Silva et al., 2004; Stromquist, 2002).

A3) Determinantes Organizacionais

A análise dos factores de risco no desempenho escolar não pode definitivamente confinar-se a meras prospekções individuais e familiares, dado que existe uma margem de

manobra significativa por parte das instituições escolares no que às realidades sociais diz respeito (Roazzi & Almeida, 1988).

Ainda que os factores internos aos alunos possam ser as fontes de variação no desempenho escolar mais determinantes, existe um consenso abrangente que o contexto escolar pode fazer a diferença face à *performance* na escola e que essa influência é estatisticamente significativa (Alexiadou, 2002; Brine, 2006; Brown, 1983). Outros estudos indicam mesmo os factores escolares como os melhores preditores (Elliot & Voss, 1974, cit. in Janosz et al., 1997; Rumberger, 1983; Rumberger, 1987).

A literatura sobre os factores que influenciam o insucesso escolar em grupos minoritários ou desfavorecidos tem revelado a importância da organização do sistema educativo, da adaptação e adequação dos currículos à cultura e à vida dos estudantes, da comunidade escolar envolvente, da eficiência escolar, da eficácia e expectativas dos professores, dos métodos e recursos educativos como os factores mais críticos (Kanu, 2006; Wood, 2003). No entanto, “a conclusão de que as escolas podem fazer a diferença permanece contudo longe de ser inteiramente assumida por professores e outros profissionais ligados ao ensino” (Taborda-Simões, Formosinho, & Fonseca, 2007, p.314).

A investigação sobre a eficácia do ensino tem sido polarizada em torno de três domínios: características dos professores, tais como inteligência, experiência, traços de personalidade, crenças, etc, métodos de ensino no que concerne a conteúdos e objectivos, materiais, espaços, etc, e comportamentos do professor, relevando aqui a circulação entre as cadeiras, a colocação do aluno, etc. Lopes dá conta de uma revisão de estudos sobre a eficácia do professor (Getzels & Jackson, 1963, cit. in Lopes & Rutherford, 1994), tendo esta concluído pela infrutuosidade dos estudos relacionados com variáveis personalísticas que conduziram a um decréscimo da investigação sobre o tema.

Uma vez que Portugal se tem situado em último lugar do *ranking* europeu nos níveis de escolaridade obtida, com um dos mais reduzidos níveis de crescimento (Martins, 2005), Souta (cit. in Araújo, Santos, & Seixas, 1998) contesta que nos tenhamos transformado, como é comun dizer-se, “num país de doutores”. O autor chama, no entanto, a atenção para a chamada “literacia funcional” que se refere àqueles que, tendo frequentado a escola e concluído níveis de escolaridade, vêem essas aprendizagens tornarem-se inertes e de pouco valor no mundo do trabalho. De facto, não basta que exista escola, é preciso que ela funcione com eficácia e esteja inevitavelmente associada ao mercado de trabalho para onde transitarão os seus alunos.

A eficácia do ensino pode ser definida como a capacidade de uma comunidade educativa proporcionar condições aos seus alunos para que estes maximizem o seu desempenho académico, apesar da composição social dos seus elementos. Os factores de influência desta eficácia passarão inevitavelmente pelos recursos, pela organização e gestão da escola, pela formação, pelo nível de satisfação dos professores e pelas práticas pedagógicas adoptadas (Franco et al., 2007).

Os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, cujos pais, já vimos, têm uma probabilidade significativa de não prover o apoio escolar necessário, dependem muitas vezes dos recursos que lhe são colocados apenas no meio escolar. Desta forma, quando frequentam uma escola com elevado nível de eficácia, o funcionamento familiar desadaptativo poderá não se constituir como decisivo e os factores de influência familiar podem mesmo ser ultrapassados. No entanto, dada a falência da escola, estão perdidos dois dos principais factores de protecção do desenvolvimento (Evans, 2007).

Numa revisão de investigação sobre a eficácia escolar as conclusões apontam para que a influência do factor escola na realização dos alunos possa corresponder a cerca de 8-15%. Note-se que as escolas do 1.º ciclo exercem uma influência maior do que as escolas

secundárias (Reynolds, Sammons, Stoll, Barber, & Hillman, 1996). Théoret, Hardy, e Garipey (1979, 1993, cit. in Janosz & Le Blanc, 2007) mostraram variações entre os 6% e os 26%.

B) Consequências da Realização Escolar na Vida Adulta

Tendo analisado o que a literatura refere sobre os factores de risco da realização escolar, ou seja, o que pode contribuir para uma realização mal ou bem sucedida, importa agora reflectir sobre quais as consequências que essa mesma realização académica pode ter na vida adulta.

É facto assente nas sociedades modernas democráticas que as desigualdades sociais têm um impacto negativo muito significativo no desenvolvimento das crianças e no que estas se virão a tornar na idade adulta (Persson & Tabellini, 1994). A literatura sobre o abandono escolar concentra-se com maior prevalência nos factores de risco e no que conduz a este fenómeno do que no que acontece no futuro aos alunos que abandonaram o sistema educativo (Alexander et al., 1997; Ensminger & Slusarcick, 1992; Entwisle et al., 2005; Rumberger, 1995). Ainda assim existem evidências claras que os jovens que abandonaram a escola terão grande probabilidade de vir a apresentar dificuldades significativas na idade adulta “cuja consequências são muitas vezes o seu lançamento prematuro para a vida activa, ociosidade ou mesmo para a marginalidade” (Carneiro, Benites, Rodrigues, & Garrinhas, 1997, p.306; Catterall, 1985; Rumberger, 1987; Vitaro, 2005).

Mateus (1994, cit. in Araújo et al., 1998) fala de uma “exclusão social latente” referindo-se ao risco em que se colocam os indivíduos que não obtenham um nível mínimo de educação e formação que lhes permita construir um trajecto de adaptação. Com isto não pretendemos dizer que o sucesso escolar é sempre sinónimo de um futuro de sucesso

profissional ou afirmar uma relação inequívoca com a qualidade de vida ou o bem-estar. Tão-pouco permanecem dúvidas de que muitos alunos que não foram bem sucedidos na escola conseguem atingir níveis óptimos no mundo laboral, mesmo sem a escolaridade obrigatória e igualmente muitos licenciados permanecem desempregados e optam por uma inserção laboral que não se coaduna com as suas habilitações (Barros, 2007).

Todavia, muitos autores são de opinião de que um dos benefícios da modernidade tem sido o reconhecimento da importância do ensino e da educação enquanto factores de promoção e progresso (Bandeira, 2006; Bandeira, 2007). A escolarização prolongada ou uma maior escolarização têm-se constituído como uma prioridade social e um facto de valor inabalável e consensual uma vez que isso parece ser o último refúgio contra a exclusão social (Tomé, 1999).

“O facto de alguém se afastar do sistema escolar nem sempre constituiu um acto desviante ou inquietante aos olhos da sociedade (...). A necessidade de estar melhor preparado para gerir a complexidade crescente das sociedades ocidentais e a elas se adaptar, o estrangulamento do mercado de trabalho e a especialização da mão-de-obra, bem como a ausência de centros de recreio e de lazer para os adolescentes fora da escola são outros tantos factores que levaram a associar a desistência escolar ao problema da adaptação (...). Insistimos apenas no facto da preocupação relacionada com a desistência escolar estar intimamente ligada a um determinado contexto social e económico” (Janosz & Le Blanc, 2007, p.249).

De facto, os agregados familiares oriundos da mesma classe socioeconómica mas com percursos escolares diferenciados apresentam divergências nesses percursos desenvolvimentais com vantagem para os que detenham taxas de escolaridade mais elevadas. O mesmo parece ocorrer com os contextos de que são oriundos estes agregados. Os indivíduos oriundos de contextos urbanos apresentam vantagens nos seus percursos escolares

face aos agregados que provêm do mundo rural (Stromquist, 2002). A pobreza pode, pois, ser quer uma consequência quer um factor de risco ou um forte preditor das trajectórias de insucesso na realização escolar (Preece, 2006). No entanto, a associação estatisticamente demonstrada das trajectórias escolares típicas de classe não pode ainda assim ignorar a existência relevante da diversidade de trajectos e sua variabilidade improvável dentro de cada classe (Almeida, 2005).

A consequência do estatuto socioeconómico de pertença (McMillan & Marks, 2003, cit. in Boon, 2008; Sparkes, 1999) é outro factor que os percursos escolares podem determinar: o desemprego, o rendimento financeiro, a instabilidade emocional, os níveis de literacia e o regresso ao sistema educativo na idade adulta.

As taxas de desemprego parecem ser bem mais elevadas nas pessoas com menos habilitações literárias – nos EUA 2% dos que completaram um bacharelato ou licenciatura estavam desempregados em comparação com 4.3% dos que completaram apenas o ensino secundário e os 6.8% dos que obtiveram habilitações inferiores a este último grau (Snyder, Dillow, & Hoffman, 2008). Portugal apresenta a mesma tendência descrita: o maior volume de desempregados provém dos que possuem habilitações académicas não superiores ao ensino básico (37%), logo seguido pelos indivíduos com o 2.º ou o 3.º ciclo (36%); os que concluíram o secundário contribuem com 17% e os que alcançaram o ensino superior com 10% (IEFP, 2007). Tais resultados obtêm plena confirmação em outros estudos internacionais (Ashton, Burchell, Davies, & Felstead, 2000; Hibbert, Fogelman, & Maoner, 1990; Hibbert & Fogelman, 1990; Fogg, Harrington, & Khatiwada, 2007; Moser, 1999, cit. in Sparkes, 1999; National Center for Educational Statistics, 2008; OCDE, 1997).

A relação de causalidade entre as qualificações, a actividade profissional e os rendimentos financeiros está também documentada (Duke & Strawn, 2008; Khatiwada, McLaughlin, & Sum, 2007; Lyter, 2002; Snyder et al., 2008). Vários estudos apontam para

uma correlação positiva e significativa entre salário e nível de educação – Portugal é o país da OCDE em que a diferença de salários de um indivíduo sem qualificação e outro com qualificação é mais alargada (OCDE, 2007). Em 1995, o rendimento anual médio de indivíduos com o 1.º ciclo de escolaridade era de 811 milhares de escudos, de 2.048 para os sujeitos com o 2.º ciclo e de 3.501 para o ensino secundário ou superior. Estas diferenças são notórias e reveladoras. Este rendimento anual é ainda significativamente inferior por ciclo de ensino quando se compara a população pobre com a população em geral: o rendimento médio anual de um sujeito com o 2.º ciclo de ensino do grupo “população geral” é de 1453 milhares de escudos, enquanto no grupo “população pobre” é de 422 milhares de escudos (Parente & Bago D’Uva, 1997).

Por outro lado, os indivíduos com reduzidas competências de leitura podem confrontar-se com inúmeros desafios e podem ser considerados um grupo de risco quanto à probabilidade de virem a desenvolver perturbações emocionais e comportamentais (Arnold et al., 2005). Tem sido documentado que o abandono escolar pode ter fortes implicações ao nível da auto-estima, incremento no consumo de substâncias, falta de autonomia financeira e consequentemente conduzir à dependência de prestações sociais (Jindal-Snape & Miller, 2008; Tidwell, 1988, cit. in Vallerand et al., 1997; Vitaro, 2005).

Para além da escolaridade obtida, também as características do percurso escolar podem ter consequências na idade adulta, como é o caso dos riscos que podem advir aos alunos pela falta de assiduidade às aulas. Ainda que possam resultar num efeito de natureza mais reduzida, apresentam-se ainda assim como significativos (Richtman, 2007). Esta consequência na vida adulta é ainda mais marcante quando a problemática de assiduidade se inicia antes dos 11 anos de idade. Estes jovens apresentaram valores três vezes mais elevados de sofrer a ruptura da relação matrimonial e o inerente quadro depressivo e dez vezes mais

probabilidade de vir a ser fumadores na escala mais elevada de consumo: mais de 30 cigarros por dia (Hibbert et al., 1990).

A aplicação das competências escolares na vida prática são inúmeras e a vida em sociedade está repleta de situações em que a informação escrita se apresenta como pedra angular da interacção e da independência socioeconómica (Gomes, 2005). E é por isso que em todo o mundo se têm exaltado os benefícios da aprendizagem ao longo da vida e do regresso ao sistema educativo dos jovens e adultos que o abandonaram precocemente (Archer, 2006; Bagwasi, 2006; Brine, 2006; Coventry, 2004; Duke, 2008; Hishigsuren, 2007; Muiru & Mukuria, 2005; Nordtveit, 2008; Oxenham, 2004; Preece, 2006; Rury, 2004; Zwierzynski, 2006).

Segundo Kolstad e Owings (1988) e Kolstad e Kaufman (1989) que reportam dados de estudos longitudinais de nível nacional, 50% da população escolar que desistiu de estudar sem a escolaridade mínima nos EUA, entre 1980 e 1982, voltou ao sistema educativo através da formação profissional. Destes, 38% concluíram o ensino secundário em 1984, ou seja, cerca de 2 anos após o coort originário. Desta forma, se compreende que nem sempre o abandono escolar é o fim de um percurso escolar e pode até constituir-se como uma motivação para a mudança.

No entanto, os mesmos autores citam vários estudos que comprovam que os alunos que concluíram o ensino secundário através de cursos profissionais apresentam *performances* inferiores no mercado de trabalho do que os colegas que terminaram o secundário pelo ensino regular. Ao regressarem ao sistema educativo, demonstram frequentemente que não conseguiram obter sucesso profissional, construir uma família ou realizar projectos que considerem positivos ou que contribuam para percepções de bem-estar. Estas percepções e uma mudança de atitude face ao sistema educativo são alguns dos motivos responsáveis pelo regresso, apesar das memórias acerca da escola serem na generalidade de fracasso e de

frustração (Metzer, 1997; Van Haecht, 2005; Gomes, 2005). Há que ter em atenção, todavia, que a criação destes programas educacionais, encarados como uma segunda oportunidade educativa, resultam muitas vezes dispendiosos e com taxas de sucesso polémicas e contraditórias (Kanu, 2006).

As consequências do insucesso nos percursos académicos são, em suma, inúmeras: diminuição de oportunidades de emprego, baixas condições socioeconómicas, elevada dependência dos sistemas de apoio social e aumento de comportamentos de risco, tais como consumo de substâncias ou comportamentos delinquentes e anti-sociais (Scott, Knapp, Henderson, & Maughan, 2001; Xiberras, 1993).

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E FENÓMENO SEM-ABRIGO

A literatura que se dedica aos domínios da educação no âmbito do desabrigo enfatiza a relevância da intervenção junto das populações mais desfavorecidas através da implementação de programas de intervenção que confirmem qualificações. Não cometemos o erro de os apontar como solução única ou exclusiva mas na senda da articulação entre outras estratégias como as que devem estar presentes nas políticas de emprego, de habitação, de saúde física e mental que em rede possam contribuir para o desenvolvimento de *empowerment* e de forma mais ou menos directa promover a inserção social (Mickelson, 2000).

Propomo-nos, desta forma, conhecer e aprofundar as especificidades dos percursos escolares de um grupo de indivíduos que se constituem como um dos que apresentam maior vulnerabilidade psico-social. Dá-se conta das tendências encontradas nos níveis de escolaridade obtida nos estudos com pessoas que se encontram sem-abrigo, do seu desempenho académico marcado pelo insucesso e abandono escolar precoce e na participação posterior na educação de adultos. Serão ainda abordados os percursos profissionais uma vez que se correlacionam significativamente com as trajectórias escolares e que, como já vimos, caminham a par, nomeadamente do retorno à educação.

A) Percursos Escolares

A investigação sobre percursos escolares de pessoas sem-abrigo descreve uma elevada prevalência de trajectórias marcadas pelo abandono escolar muito precoce, absentismo e por baixos níveis de escolaridade (Bento & Barreto, 2002; Pinto, 2001; Sebastião, 1998; Van der Ploeg & Scholte, 1998).

Vários estudos demonstram os deficitários níveis escolares desta população em comparação com a população em geral e com a população oriunda de classes socioeconómicas desfavorecidas: níveis de escolaridade reduzidos, taxas elevadas de suspensões, expulsões, insucesso escolar e grande mobilidade acompanhada por instabilidade nos percursos escolares (Buckner & Bassuk, 1997; Buckner, Bassuk, & Weinreb, 2001; Caton et al., 2000; Julianelle, 2007; Koegel, Melamid, & Burnam, 1995; Masten et al., 1997; Rafferty, Shinn, & Weitzman, 2004).

No entanto, a comparação entre pessoas sem-abrigo e pessoas com rendimentos abaixo da linha da pobreza produz maior controvérsia. Dois estudos que efectuaram estas comparações (Bassuk & Rosenberg, 1988; Goodman, 1991, cit. in Sosin, 2003) não puderam comprovar a verificação de défices mais elevados nas pessoas sem-abrigo em traços individuais relacionados com a educação, história profissional ou sintomatologia psiquiátrica. As diferenças encontradas relacionavam-se antes com relatos de abusos sexuais na infância e na idade adulta e pela ausência de uma rede de suporte social.

O afastamento do sistema educativo das pessoas sem-abrigo é explicado pelas condições económicas da família, pela relação família-escola marcada por uma elevada desvalorização e desinteresse e pelo acesso precoce ao mundo do trabalho como forma de satisfação de necessidades imediatas (Firdion, 2004). O tema educacional é assinalado na generalidade como preponderante na multiplicidade de problemáticas dos sem-abrigo. Existe forte evidência que, dentre aqueles sujeitos oriundos de baixo estatuto socioeconómico que não participarem ou não beneficiarem dos seus percursos educativos, têm maior probabilidade de vir a experienciar gravidez na adolescência, problemas de saúde, envolvimento com o sistema judicial, pobreza, desemprego e episódios de desabrigo (Westcott, 2005).

A1) Escolaridade

A obtenção de diplomas de escolaridade obrigatória e o incremento nas habilitações literárias são apontados como factores protectores da condição de desabrigo identificados nos estudos sobre factores de risco e de resiliência (Bassuk, Weinreb, Dawson, Perloff, & Buckner, 1997a; Bassuk et al., 1997b; Caton et al., 2000; Nebbitt, House, Thompson, & Pollio, 2007).

Luby e Welch (2006), com base numa mostra de 700 sem-abrigo, acrescentam percentagens da ordem dos 37% de indivíduos que não detinham qualquer qualificação quando comparados com apenas 10% da população. Outros dados, como os do estudo com 203 pessoas sem-abrigo em Newcastle, Birmingham e Londres realizado pela agência inglesa Crises (2006a; 2006b; 2006c), sustentam que 60% apresentavam qualificações inferiores ao 2.º ciclo, o que representa o dobro do aferido para a população geral (32%); 19% não sabe ler ou escrever (população geral apenas 3%) e apenas 13% detinha qualificações iguais ou superiores ao 3.º ciclo em comparação com 46% da população geral. Também Perkins (2003), num projecto levado a cabo em Londres numa parceria entre a agência Out of Streets and Into Work (OSW) e agrupamentos de escolas da capital, na sua amostra de 443 pessoas sem-abrigo, indica percentagens de iliteracia de 22%, tendo 33% obtido o 1.º ciclo, 25% o 2.º ou 3.º ciclo e 9% o nível secundário.

Destes números se depreende que, de facto, parecem abismais as diferenças ao nível da escolaridade entre a população sem-abrigo e a população em geral. Todavia e pelo contrário, estudos como o de Bassuk, Rubin, e Lauriat (1986), numa amostra de 80 mulheres sem-abrigo, referem que 60% apresentam como habilitação literária o 3.º ciclo. Estas não demonstram, no entanto, competências académicas esperadas para esse nível.

O New York State Education Department (2000) refere que o nível de habilitações literárias dos sujeitos que se encontram sem-abrigo tem vindo a decair na ordem dos 40% e a percentagem destes adultos com experiência de trabalho também decaiu cerca de 30% nos últimos cinco anos de investigação deste organismo. Alguns destes relatórios explicam que os problemas dos sem-abrigo se caracterizam por vulnerabilidades intergeracionais – a literacia dos pais está intimamente relacionada com os futuros comportamentos de risco escolares dos filhos. O organismo sublinha, portanto, a importância de soluções baseadas na capacitação educacional não só das crianças de risco mas também dos seus progenitores (nestes se incluem pessoas que estão actualmente sem-abrigo).

Também os estudos portugueses confirmam os dados internacionais: estes indivíduos são detentores de níveis escolares baixos e são os mais expostos à pobreza (Branco & Gonçalves, 2001). A investigação (N= 500) na cidade do Porto apresenta a seguinte distribuição de habilitações literárias: 11% sem escolaridade, 28% com o 1.º ciclo, 29% com o 2.º ciclo, 15% com o 3.º ciclo, 7% obteve o ensino secundário e 0,8% (correspondentes a 4 indivíduos) concluíram um bacharelato ou uma licenciatura (Departamento Municipal de Desenvolvimento Social, 2001). Cruz e colaboradores (2006) confirmam-no: num universo de 1045 pessoas sem-abrigo também na cidade do Porto, 45% possuíam o 1.º ciclo, 26% o 2.º, 15% o 3.º, 3% um bacharelato, 1% licenciatura e 6% são iletrados.

No seu estudo com arrumadores de carros na cidade de Lisboa – dos quais 31% eram pessoas sem-abrigo – Nave (2004) registou 7% sem escolaridade, 50% não tinham mais que o 2.º ciclo, 9% obteve o 9.º ano, 12% prosseguiram estudos superiores à escolaridade obrigatória e 12% detinham um curso profissional. O estudo de Pimenta (1992), na cidade de Lisboa (N=69), encontra níveis de instrução ainda mais reduzidos: 1/3 não possui qualquer habilitação escolar e outro terço concluiu o 1.º ciclo. Apesar da tendência para uma elevação do nível de habilitações dos grupos etários mais jovens, o analfabetismo subsiste nesta franja

da população. No entanto, 16% obtiveram o diploma de ensino secundário e 15% concluíram a escolaridade obrigatória. O autor chama a atenção para a alteração que se tem vindo a verificar na composição social, pois a marginalização social que estava claramente associada ao analfabetismo já não corresponde na totalidade ao estereótipo dos marginalizados clássicos. Alguns destes sujeitos apresentam um nível aceitável de escolarização face à realidade portuguesa.

O Instituto da Segurança Social também atesta a relação pouco proveitosa e curta que estes indivíduos estabeleceram com a escola. No entanto, e contrariando algumas das investigações anteriormente mencionadas, consideram abusivo o estabelecimento de uma relação directa entre a precariedade extrema dos sem-abrigo e as suas reduzidas habilitações literárias, principalmente num país cuja realidade educativa se caracteriza por *performances* escolares baixas em comparação com os países da OCDE. Os índices de escolaridade são aqui conceptualizados como “mais um factor importante entre outras circunstâncias que conduzem às situações de desfavorecimento” (Instituto da Segurança Social, 2005, pp. 199).

A2) Desempenho Académico

A associação entre o insucesso, o abandono escolar e a condição posterior de sem-abrigo é comprovada por alguns autores (Warnes, Crane, Whitehead, & Fu, 2003; Whitbeck & Simons, 1990, cit. in Sullivan & Knutson, 2000). Uma amostra de jovens sem-abrigo revela que 42% dos rapazes e 32% das raparigas tinham abandonado a escola antes de concluírem a escolaridade obrigatória. Ainda assim, quando o desabrigo ocorre enquanto ainda frequentam a escola, nenhum destes jovens conseguiu articular a frequência escolar com esta condição. Verifica-se, todavia, que a maior parte destes jovens quer voltar a estudar em cursos

profissionalizantes assim que consigam obter de novo estabilidade e autonomia (Whitbeck & Hoyt, 1999).

Os jovens sem-abrigo apresentam um conjunto de desvantagens sociais e educacionais, tais como baixo desempenho académico, percentagens elevadas de suspensões e expulsões e mais frequente envolvimento em comportamentos de risco (seja em abuso de substâncias, seja em comportamentos sexuais e delinquência). Apresentam uma elevada prevalência de dificuldades de aprendizagem com valores na ordem dos 52% na leitura e de 29% em matemática. Estes valores foram encontrados num estudo com 129 adolescentes (Nun & Hickerson, 1993, cit. in Sullivan & Knutson, 2000). Whitbeck e Hoyt verificaram percentagens na ordem dos 22% nas raparigas, 39% nos rapazes e 28% com elegibilidade em ensino especial. Ainda assim, parecem ser as percentagens de suspensões e expulsões as mais prevalentes: 80% dos rapazes e 66% das raparigas já foram, pelo menos uma vez, suspensos, 33% dos rapazes e 17% das raparigas foram expulsos (1999). Outros dados confirmam-no: Bassuk e Rosenberg (1988) apontaram percentagens na ordem dos 40% de insucesso escolar e 25% frequentavam os serviços de ensino especial. Kozol (1988, cit. in Vostanis & Cumela, 1999) comprovou uma média de atrasos no percurso escolar de 2 a 3 anos, face à idade escolar.

Kennedy (2007) reportou atitudes face à escola bem mais negativas que as do grupo de controlo e taxas menores de participação escolar. No entanto, 21% desta amostra foi considerada como apresentando resiliência académica e exibindo fortes probabilidades de concluir a formação e de a utilizar em proveito do seu processo de reinserção social. O conceito de resiliência académica é definido por um funcionamento adaptativo e bem sucedido no domínio académico, apesar da exposição a múltiplos factores de risco e a condições de adversidade como os que se encontram nas pessoas sem-abrigo. Isto pode significar que, apesar da educação de adultos não ser de todo uma resposta plausível no

processo de reinserção social de grande parte das pessoas sem-abrigo, um determinado segmento desta população pode beneficiar destas oportunidades.

Note-se, no entanto, que as habilitações literárias parecem ter em muitos casos pouco significado em termos de competências concretas, uma vez que os níveis de literacia funcional são muito inferiores ao que se supõe (Warnes et al., 2003). É o que se verifica na investigação etnográfica com mulheres sem-abrigo que iniciavam uma formação profissional para adultos. Rivera deparou-se com uma amostra de 50 pessoas que não detinham a escolaridade obrigatória (ensino secundário), embora um número significativo estivesse qualificada com o 3.º ciclo. Apesar destes números, 28% apresentavam competências de leitura inferiores às esperadas no 1.º ciclo, 46% demonstravam competências de 2.º ciclo e apenas 26% se encontrava ao nível do 3.º ciclo no que à literacia diz respeito (2003). O autor nota que será determinante a realização de uma avaliação preliminar aquando da selecção destes indivíduos para cursos de formação profissional na qual seja possível realizar uma caracterização mais realista.

Em relação ao abandono escolar, encontrámos estudos como o de Lips e Feinberg (2008) que se basearam em relatórios de agências americanas e estimam que pelo menos 38% da população sem-abrigo adulta terá apresentado abandono escolar (desistência anterior à idade da escolaridade obrigatória). Kufeldt, Durieux, e Nimmo (1992), num estudo longitudinal, indicaram números ainda mais elevados – cerca de 45% desistiu de estudar antes da escolaridade obrigatória – e Feitel, Margetson, Charas, e Lipman (1992) reportam uma prevalência de 62% no sexo masculino e 76% no sexo feminino. Também os estudos com jovens sem-abrigo confirmam que a maioria já não frequenta a escola (Van der Ploeg & Scholt, 1998).

Os problemas de comportamento foram investigados por Warnes e colaboradores (2003) que, numa amostra londrina de 141 jovens sem-abrigo, referem que 43% tinham sido

expulsos da escola e em 25% essa ocorrência se repetiu mais do que uma vez. A maioria (63%) tinha-o feito sem obter um diploma de escolaridade obrigatória, enquanto o mesmo só aconteceu com 26% do grupo de controlo constituído por jovens da mesma idade oriundos de contextos socioeconomicamente desfavorecidos mas que tinham um domicílio. Note-se que estas percentagens na população inglesa rondam os 9 a 10%. Stronge, outro autor de referência neste domínio (1992, cit. in Vostanis & Cumela, 1999), encontrou percentagens semelhantes: cerca de 43% de crianças e jovens sem-abrigo nos EUA não frequentam a escola. No estudo de Van der Ploeg e Scholte (1998), levado a cabo na Alemanha, apenas 7% dos jovens sem-abrigo estavam ainda matriculados. Estes estimaram que uma em cada 5 pessoas sem-abrigo terá desistido da escola precocemente (Kurtz, Jarviz, & Kurtz, 1991).

Apesar das elevadas taxas de abandono escolar na população sem-abrigo, existem alunos sem-abrigo matriculados nas escolas. Este facto foi confirmado por um inquérito a nível nacional que revelou que isto acontece em cerca de 1/3 dos agrupamentos de escolas (71 numa amostra de 433) (Power, Whitty, & Youdell, 1995, cit. in Vostanis & Cumela, 1999). Alguns professores afirmaram que muitos utilizam esta condição como justificação para a falta de interesse pelas questões educativas. Todavia, a grande maioria considera a condição de desabrigo como um dos maiores factores de risco do desempenho académico e salienta que a incerteza e instabilidade do acolhimento temporário de famílias sem-abrigo cria sérias dificuldades no planeamento da educação destas crianças. Os pais que foram entrevistados demonstraram, por exemplo, fortes impedimentos na obtenção de vaga nas escolas a meio do ano lectivo e revelaram não conseguirem matricular os seus filhos num mesmo agrupamento. Para se ter uma ideia exacta do grau de tais dificuldades, acrescentem-se as contrariedades relacionadas com os transportes, a falta de um espaço adequado em que possam dedicar-se às tarefas escolares, a necessidade de constante readaptação a novos contextos escolares e

habitacionais e o facto de terem que acompanhar diariamente os seus filhos a diferentes agrupamentos, por vezes com localizações distantes dos centros de acolhimento.

Desta forma, o problema da assiduidade é uma questão relevante nestes percursos. A análise dos perfis de risco do abandono escolar de Alexander, Entwisle, e Kabbani (2000) em Baltimore, a segunda cidade americana com maior concentração de pobreza, revelou que estes alunos tendem a apresentar baixa assiduidade desde muito cedo: no 1.º ciclo, uma média de 16 faltas anuais poderá não se mostrar à partida como problemático, mas estes números tendem a aumentar significativamente e devem considerar-se como um alerta. No 2.º ciclo, os alunos que virão a abandonar o sistema educativo apresentam já uma média de 28 ausências anuais *versus* 12 faltas dos alunos que não abandonarão o sistema educativo.

No que concerne a atribuições causais acerca do rendimento escolar, os alunos com piores índices tendem a atribuir os bons resultados a factores externos como a sorte ou a facilidade das tarefas. Pelo contrário, uma tendência de atribuição interna surge na explicação do insucesso devido à falta de capacidade. A literatura revela que a percepção de competência escolar está altamente correlacionada com as habilitações académicas dos pais e que é relevante o papel dos professores na reestruturação atribucional e motivacional dos alunos (Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005).

Nas pessoas sem-abrigo, parecem predominar memórias escolares negativas sobre os inúmeros problemas que acumularam até à desistência. Alguns admitem terem-se envolvido em gangs de rua, faltando às aulas rotineiramente; outros apresentam motivos para o abandono como gravidez na adolescência ou problemas familiares que não se coadunavam com a frequência escolar. A maioria arrepende-se de ter abandonado a escola sem completar a escolaridade obrigatória mas estão convencidos de que não possuíam recursos para ter agido de outra forma (Rivera, 2003).

A3) Percepções e narrativas

Os estudos que utilizam metodologias qualitativas, como os descritos anteriormente, permitem-nos aceder a narrativas sobre percursos escolares. Quando as pessoas abordam as suas experiências de vida através de narrativas, os eventos são organizados temporalmente mas não necessariamente pela sua ordem cronológica original – reorganizam-se anacronicamente com diferentes objectivos retóricos. Muitas memórias de eventos são vívidas e persistentes e têm o potencial de influenciar a vida contemporânea. Estas narrativas facilitam a análise e reflexão sobre o desenvolvimento e as experiências passadas, permitindo também a reconstrução de um sentido e de um significado único ao curso de vida idiossincrático de cada indivíduo (Ochs, Taylor, Rudolph, & Smith, 1992).

Os conteúdos discursivos incidem sobre as representações sociais acerca de qualquer coisa (objecto). Não se requer a reprodução fiel da realidade nem do imaginário mas os significados que qualquer coisa tem para alguém, reflectindo a influência que as características do sujeito e do objecto têm sobre a realidade. Através do processo de ancoragem, os indivíduos socorrem-se de pontos de referência, de esquemas e experiências anteriormente estabelecidos, de forma a realizarem um tratamento de informação que se requer que passe do domínio do indiferente para algo imbuído de sentido (Vala, 2000).

Ao contrário da convicção generalizada de que, com o passar dos anos, as memórias dos factos e aprendizagens realizadas no período escolar se desvanecem, Bower (1992) concluiu que o conhecimento adquirido influencia o comportamento mesmo quando os indivíduos não estão conscientes desse mesmo conhecimento. Os participantes do seu estudo, entre 7 a 11 anos, após terem deixado de estudar, acreditavam ter esquecido grande parte do que tinham aprendido. Os resultados indicaram, no entanto, que, nomeadamente em relação a uma segunda língua e pese embora tivessem esquecido muito conteúdo, se recordavam de

uma parte significativa do vocabulário e da gramática. Os sujeitos que tinham obtido melhores classificações eram os que possuíam melhores memórias. Os anos de frequência escolar ou a participação em educação de adultos são um melhor preditor da *performance* mnésica dos indivíduos do que as diferenças de idades ou a duração de tempo desde que saíram da escola (Zivian & Darjes, 1983). Ou seja, os sujeitos que frequentaram a escola por maior período de tempo serão os que apresentarão maior e melhor capacidade mnésica, bem como os indivíduos que na idade adulta continuam a frequentar algum tipo de programa educativo, uma vez que estes contribuem para a prática e treino da memória.

No entanto, quando o que seleccionamos para aceder ao objecto de estudo são narrativas sobre percepções, há que notar que, apesar da escolaridade ser uma experiência universal e obrigatória, está sujeita a mudança organizativa e política ao longo do tempo e, por isso, as experiências escolares diferem de sujeito para sujeito mas também em sucessivos *coorts* de estudantes. O acesso às trajetórias escolares faz-se através do discurso e este pode ser também influenciado pelas competências narrativas. Estudos com crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos têm revelado que as suas competências narrativas diferem das dos seus pares. Estas apresentam maiores dificuldades em narrar histórias, necessitam de maior apoio dos adultos para a sua produção, usam menos marcadores linguísticos de relação temporal e causal e são menos padronizadas. Estes resultados podem estar também associados a dificuldades de aprendizagem (Peterson, 1994). A elaboração de narrativas relaciona-se com o nível de competências das crianças assim como com o nível de risco experienciado e com o desenvolvimento da linguagem oral. O desenvolvimento da capacidade narrativa no sucesso educativo é, portanto, de particular importância (Gil, 2006).

Outro factor de influência no acesso a estas narrativas é a presença de perda. Uma investigação realizada num centro de acolhimento na Austrália procurou encontrar com o Mini Mental State Examination a prevalência de deterioração cognitiva em 156 pessoas sem-

abrigo. O estudo aponta para uma prevalência de pelo menos 40% de deterioração leve e mais de 1 em 4 indivíduos com deterioração muito acentuada (25%). O estudo indica ainda que na população geral a prevalência é de 1.7% para homens entre os 25 e os 65 anos de idade. Os autores sublinham a importância da consideração do abuso de álcool na compreensão destas taxas: 1 em 3 sujeitos com deterioração apresentam co-morbilidade com abuso de álcool (Teesson & Buhrich, 1993). A replicação deste estudo, sete anos mais tarde, encontrou uma taxa menor: 10% (N=204), embora ainda se tratem de valores elevados. Este estudo encontrou uma forte associação entre deterioração mental e idade – sujeitos com maior perda cognitiva são significativamente mais velhos – e entre deterioração mental e duração da estadia no centro de acolhimento – os indivíduos com perda cognitiva têm uma média de estadia de 25 meses, contrastando com uma média de 12 meses para os restantes (Buhrich, Hodder, & Teesson, 2000). Estas conclusões são confirmadas por estudos como os de Rohde, Noell, e Ochs (2002) e Bremner, Duke, Nelson, Pantelis, e Barnes (1996) que acrescentam que os indivíduos com estadias em centros de acolhimento de maior duração são os que mais apresentam diagnóstico de esquizofrenia e abuso de álcool, sugerindo que estes são os que têm maior risco de deterioração cognitiva e de desabrigo crónico.

Os estudos seguintes fornecem uma ideia acerca de algumas das percepções e narrativas de pessoas adultas que apresentaram insucesso ou abandono escolar. Destes estudos ressaltam recordações das dificuldades socioeconómicas e de privações que marcaram a infância e o período em que frequentaram a escola, dos professores, das actividades, das diferenças de sexo na apreciação da função da escola e das condutas caracterizadas por pouco empenho.

O meio escolar envolvente revelou-se uma variável com interesse na compreensão do abandono escolar que, por sua vez, parece ser prevalentemente colectivo e motivado por forças exteriores que não apenas a vontade individual. Numa investigação realizada com 26

adultos oriundos de meios rurais que frequentaram a escola entre 1921 e 1956, a principal razão de desistência deve-se a constrangimentos ligados à necessidade de colaborarem precocemente na economia familiar. Os sujeitos falam de experiências negativas, centrando-se na recordação de professores que utilizavam castigos corporais e outras formas de intimidação mas recordam também os professores que estabeleceram outro tipo de relacionamento com os alunos, sendo esses os mais apreciados. Para os sujeitos de sexo masculino, a escola era encarada como um caminho a percorrer para estruturar o futuro profissional, enquanto para as alunas este era um período transitório no qual poderiam adquirir competências de vida, eventualmente para a futura vida do lar e do casamento. Ambos os sexos caracterizam as funções da escola como um meio de preparação para a vida activa, colocando a tónica na literacia e na numeracia.

Alguns admitiram que na altura em que frequentaram a escola mostravam pouco empenho nas tarefas escolares mas que mais tarde na vida adulta, ao tomarem consciência de como certas competências lhes faziam falta, voltaram a sentir interesse pelas aprendizagens da infância (Poveda, Palomares-Valera, & Cano, 2003).

Um estudo semelhante realizado em Portugal procurou aceder às narrativas de um grupo de pessoas nascidas entre 1926 e 1936 sobre a escola dos seus tempos numa freguesia rural de Ferreira do Zêzere. Estes indivíduos recordam uma escola marcada pela pobreza, por falta de condições e recursos materiais, punições e práticas pedagógicas rígidas e autoritárias mas onde lhes foi possível adquirir aprendizagens sólidas e duradouras. Apesar de todas as dificuldades, as conclusões apontam para a superioridade da percepção de atributos positivos em comparação com as atribuições realizadas à escola da actualidade. É notória a importância delegada na frequência escolar, na competência dos professores e no grau de exigência do ensino. Estas percepções são intensamente partilhadas pelo grupo amostral, conferindo-lhe assim uma identidade colectiva (Simões, 2007).

A análise dos eventos mais importantes do período escolar vivido revela que os conteúdos académicos são recordados em maior número, assim como os esforços realizados em prol do desempenho escolar. No entanto, os eventos mais intensamente recordados são os de ordem afiliativa e não curricular, com mais destaque nos 1.º e 3.º ciclos do que no 2.º. Karabenick e colaboradores (1999) apontam como explicação o facto do 2.º ciclo ser o nível em que os alunos passam menos tempo – apenas 2 anos – e a possibilidade deste período ser mais marcante para os alunos, pois caracteriza-se por uma mudança de escola. Os alunos com menores expectativas de sucesso e elevados níveis de ansiedade foram os que recordaram mais este tipo não curricular de evento, apresentando também as recordações mais negativas. Pelo contrário, os alunos com melhor desempenho escolar e os mais auto-confiantes foram os que recordaram eventos mais positivos e mais relacionados com experiências curriculares.

Nas narrativas de alunos de escolas alternativas (que acolhem jovens expulsos das escolas regulares devido a problemas comportamentais), encontram-se elementos comuns. É o caso da pobreza dos agregados familiares e de fraco desempenho escolar. Estes novos espaços escolares são percepcionados como se distanciando claramente da cultura dominante em relação a normas e a regulamentos. Este perfil escolar parece motivar alunos “perdidos” a regressar ao sistema educativo. Jung-ah (2002) descreve como os alunos revelam ter ficado surpreendidos com o clima informal destas escolas, com as atitudes carinhosas e atentas dos professores, não se sentindo discriminados mas antes acolhidos e compreendidos. Demonstram sentimentos de culpa e de vergonha quando se comparam com os bons alunos da escola regular e, quando têm que dizer a sua idade (já avançada para o ano escolar que frequentam), revelam sentir-se inseguros e diminuídos. Todavia, estas respostas de embaraço são alternadas com outras de orgulho na cultura de rua ou do bairro em que vivem, necessárias para o reequilíbrio cognitivo de identificação com outros semelhantes. Demonstram estar constantemente a realizar comparações entre os formatos das escolas que

frequentaram – no ensino regular de que foram expulsos, todos (professores, auxiliares e familiares) tinham desistido deles. Neste novo contexto, voltam a sentir que são alvo de expectativas positivas e isso parece motivá-los a tornarem-se mais responsáveis e preparados para se assumirem como autores dos seus trajectos escolares. Ainda assim, as suas percepções sobre a escola são ambíguas, complexas e contraditórias, a identidade de aluno alternativo é frequentemente intersectada pela experiência escolar passada. É possível identificar nestes discursos um espaço ideológico e político de uma determinada cultura juvenil que não é a dominante.

As memórias sobre tarefas de literacia e numeracia de ex-alunos cujas experiências anteriores foram de insucesso são maioritariamente sobre tarefas realizadas em contextos de jogo e de divertimento como a leitura de histórias pelos seus pais, a observação de imagens que acompanham estas histórias e as brincadeiras inspiradas nas aventuras que ouviam. Frequentes são as recordações sobre um determinado professor, uma disciplina ou matéria, os desportos, as brincadeiras e as actividades com os pares durante os tempos livres. Fox (1992) intui que obter sucesso escolar era para estes alunos parte do “sonho americano” mas que se sentiam isolados nas novas comunidades até porque percepcionavam pouco envolvimento e motivação das suas próprias famílias. Alguns destes indivíduos aprendem mais tarde o prazer de ler através de revistas, de jornais de desporto ou de letras de músicas. Durante o período escolar estas recordações, pelo contrário, associam-se a tarefas repetitivas, monótonas e até assustadoras do ponto de vista da incapacidade em apresentar um bom desempenho, dos castigos e das punições que daí advinham.

As recordações das actividades mais estimulantes provêm de actividades com cariz mais prático e próximo da realidade, com metodologias participativas que incluíam a experimentação, a tomada de decisão e a resolução de problemas. Ocorre nestas actividades um maior envolvimento e recordação (Alleman & Brophy, 1992). Estas percepções vão de

encontro ao que alguns dos estudiosos das reformas educativas advogam sobre o facto de muitas actividades lectivas serem estruturadas sob contextos de aprendizagem artificiais em que o envolvimento e a avaliação dos alunos se baseiam na capacidade de memorização de uma forma superficial (Nicaise, Gibney, & Crane, 2000).

A investigação sobre métodos de produção de narrativas autobiográficas em pessoas sem-abrigo tem revelado que, apesar da questão de partida ser comum, cada indivíduo constrói a sua própria narrativa, dando relevo às questões que entendem como capazes de melhor explicar a situação em que se encontram. No estudo de Silva (2007) assiste-se a uma necessidade de normalização da experiência individual, os sujeitos revelam que se trata de pessoas comuns e insistem que as suas histórias não têm que ser diferentes pelo facto de se terem tornado sem-abrigo: “fiz a escola primária como todos e sempre com muito respeito pelos professores e pelos amigos, mas sempre tão mau e tão bom como eles. É verdade... e uma das coisas que eu mais gostava de fazer era de ir à escola e dar água de beber aos burros (...) Depois, aí sobre os dez anos, tinha acabado de fazer a 4.^a classe quando os meus pais vieram para a Malveira. Viemos aqui para a Malveira numa terça-feira e comecei a trabalhar numa quinta-feira...”. O abandono escolar pode ter uma explicação clara e simples para alguns: o início do trabalho infantil e não apenas a questão do deficitário desempenho escolar.

Parece existir uma prevalência nas recordações de relações familiares instáveis e conflituosas entre os que se encontram sem-abrigo e como esses ambientes disruptivos afectaram as experiências educativas, conduzindo na maioria dos casos ao abandono escolar ou à expulsão. Os professores são recordados muitas vezes pela sua falta de empatia e de compreensão acerca das condições de pobreza em que viveram. Nota-se perplexidade pelas avaliações de desempenho que obtiveram. Tinham plena consciência que não eram detentores do conhecimento necessário para o efeito. Pelo contrário, têm um entendimento negativo sobre as sanções disciplinares como a expulsão que apenas exacerba a desmotivação escolar

que já sentiam. Reitera-se a importância na obtenção de escolaridade e são frequentes expressões de desejo de frequentar formação profissional de forma a minimizar a subalternidade social e económica. Estão presentes também recordações sobre episódios de *bullying* e de assédio, de serem rotulados como diferentes dos seus pares e de dissonância com a cultura dominante da escola. Experiências posteriores de violência doméstica presentes em mulheres sem-abrigo levam-nas a preferir na actualidade professoras e formadoras do género feminino (Dhillon, 2005). A presença heterogénea dos professores, nomeadamente ao nível do género e da etnia, é frequentemente citada na literatura e nas narrativas de alunos e ex-alunos como facilitadora e estimuladora da igualdade de oportunidades nas comunidades escolares. A investigação tem demonstrado que o desempenho escolar melhora quando os alunos partilham o mesmo contexto cultural ou étnico do professor (Aguilar, MacGillivray, & Walker, 2003).

Crianças e jovens adolescentes de rua que frequentam a escola com a ajuda de projectos de reinserção social descrevem percepções semelhantes. Sujeitos entrevistados em Salvador (Brasil) demonstraram com unanimidade a importância que a escola tem para eles, afirmam gostar de lá estar, de estudar e há mesmo alguns que colocam a escola como o seu maior ideal, o sonho da sua vida. Destacam os benefícios da frequência escolar como a possibilidade de conseguirem um emprego melhor no futuro, de aprenderem a ler e a escrever e de como isso poderá facilitar as suas vidas em actividades tão simples como utilizar transportes públicos, escrever uma carta, ler e permitir o acesso à sabedoria e ao conhecimento. Machado (2003) refere que a escola “assume uma forma idealizada, permite a ascensão social, representando a única via que eles têm, teoricamente, para melhorar a vida (...) indícios também claros de um discurso incorporado pelos meninos sobretudo com os agentes de socialização da instituição que os acolhe: educadores, psicólogos, assistentes sociais e funcionários. Mas este é um discurso de grande aceitação” (p. 164/5).

Num contexto semelhante passado em East Palo Alto (Califórnia), os jovens de rua de um projecto de escrita criativa admitem também a importância do sucesso escolar, demonstram uma grande sabedoria sobre o que é viver na pobreza e o que é a igualdade de oportunidades para um futuro melhor. Num dos temas propostos aos alunos “*what i’m proud of?*” (de que me posso orgulhar?), a temática escolar é claramente dominante e é citada inúmeras vezes – exaltam o desempenho escolar, a vontade de ser um bom aluno, aprender inglês, conseguir falar correctamente e o prosseguimento do objectivo “não desistir de estudar”. Os sonhos para o futuro passam pela educação, por conseguir ir o mais longe possível, constituir uma família ou viver sem medo e sem violência. No entanto, nenhum destes sonhos é vivido sem a clara consciência de que a qualquer momento podem ser inviabilizados porque “os sonhos não são para gente como nós” (Bathina, 2006, p.102).

Em suma, os indivíduos que apresentaram insucesso escolar e que abandonaram a escola descritos nos estudos anteriores e no qual se inserem grande parte das pessoas que estão sem-abrigo expressam insatisfação com os seus percursos escolares passados na forma de um défice pessoal adquirido mas também com o próprio sistema educativo. A problemática do absentismo é predominante entre estes ex-alunos: mostravam-se inadaptados neste meio, tinham inúmeros problemas com os vários intervenientes na comunidade escolar (pares, professores, auxiliares), participavam muito pouco em actividades extra-curriculares, tinham uma rede fraca de apoio social extra-escolar e associavam-se a colegas que detinham reduzidas expectativas da escola. Por outro lado, estes trajectos de insucesso são também acompanhados da percepção das suas consequências, maioritariamente em termos de inserção profissional e do acesso a condições de vida mínimas, tais como possuir uma habitação ou alcançar a independência económica.

B) Percursos profissionais

Dados sobre percursos profissionais de pessoas sem-abrigo são na globalidade de agências e relatórios oficiais com grande expressão no Reino Unido, país que demonstra políticas de actuação de referência neste domínio.

A Crises (2006a) sustenta que existem mais de 380.000 sem-abrigo no Reino Unido. Apenas 5% destes estão empregados, 77% referem como principal objectivo empregar-se, 50% ter procurado ajuda nos Centros de Emprego mas 60% não obteve qualquer proposta de trabalho. Numa outra amostra de 183 pessoas sem-abrigo observou-se uma percentagem de emprego de apenas 8%, enquanto no grupo de controlo (N = 4019) esta percentagem era de 50%, uma diferença muito expressiva (MacDonald, 1997).

Outros estudos apresentam taxas de empregabilidade mais elevadas: no estudo de Burt (1999, cit. in Shaheen & Rio, 2007), 44% realizaram algum tipo de trabalho remunerado nos últimos 30 dias, 25% conseguiram ocupações temporárias ao dia e 20% obtiveram emprego com uma duração total de 3 meses. A diferença destes resultados pode dever-se ao facto de incluírem trabalhos de cariz informal e de curta duração.

A realidade portuguesa é semelhante: numa amostra de 467, indivíduos que se encontram a viver na rua, e através de entrevistas recolhidas a nível nacional, verifica-se que nos últimos 2 anos 73% estiveram desempregados. No entanto, apenas 2% desta amostra recebe ou já recebeu subsídio de desemprego. Os restantes 27% que estiveram empregados relataram tratar-se de trabalhos rotativos, temporários e precários em empresas de limpezas, construção civil ou hotelaria. À data deste estudo, apenas 11% se encontravam empregados no mercado alternativo e todos eram imigrantes. Por mercado alternativo, entenda-se a venda de roupas em feiras por pessoas de etnia cigana que, por seu turno, empregam imigrantes de leste no transporte e venda, os trabalhos sazonais em circos, na apanha de fruta ou na

construção civil. Surpreendentemente, frequentes são as situações de abuso e exploração laboral (Instituto de Segurança Social, 2005).

Apenas 20% desta amostra estavam inscritos no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e 37% afirmaram encontrar-se disponíveis para uma inserção laboral. Os sem-abrigo imigrantes que não têm problemas psiquiátricos ou dependência de substâncias parecem ser os que mais procuram trabalho (Instituto de Segurança Social, 2005). Se nos primeiros anos de imigração se encontram em situação de extrema pobreza, colocados nos sectores mais desprestigiados de emprego, a sua permanência nesta condição é um dos mais fortes indícios da dificuldade que experimentam em termos de integração social, com elevada probabilidade de reprodução dessa vulnerabilidade na geração seguinte (Machado & Abrantes, 2005).

Pimenta (1992) chama a atenção para a forte representação do grupo dos que ficaram sem-abrigo depois de já serem pensionistas correspondendo a 18% numa amostra em que 70% estavam desempregados. O autor aponta ainda o desemprego como o factor responsável por cerca de 50% de novos casos de desabrigo atendidos entre 1986 e 1988. Dados semelhantes foram registados no Porto com 486 indivíduos: 74% da amostra estavam desempregados e 75% identificavam como principal condição de reinserção a empregabilidade. A principal fonte de receita era para 35% oriunda de subsídios sociais, do Rendimento Mínimo Garantido (RMG) para 12% e de reforma ou pensão de invalidez para 9%. Os rendimentos de trabalho só eram uma realidade para 6% (Departamento de Desenvolvimento Social da Câmara do Porto, 2001). Os sujeitos que realizam tratamentos de desintoxicação e se encontram abstinentes e alojados (em centros de acolhimento ou em pensões) são os que apresentam taxas mais elevadas de emprego, definidas por um trabalho com uma duração superior a 45 dias (Kertesz et al., 2007).

A dificuldade de integração socioprofissional é explicada por uma miríade de questões específicas desta população, tais como a aparência e debilidade física, o vestuário, a higiene pessoal, o envelhecimento precoce, a falta de dentição, as doenças de pele, as psicopatologias, as doenças infecto-contagiosas, a baixa escolaridade, a falta de alojamento e a ausência de redes de apoio familiar e social (Snow & Anderson, 1992).

Por outro lado, os centros de acolhimento que albergam esta população apresentam exigências de horários que não se coadunam com os horários laborais (Crisis, 2006b). A informação sobre o endereço de residência pode também ser uma fonte de discriminação no que ao acesso ao emprego diz respeito (FEANTSA, 2007). “O saber estar, saber falar e o *savoir-faire*, em suma, aquilo que a sociedade entende como atributos de um indivíduo educado, são cada vez mais o passaporte para um emprego” (Camilleri, 1985, p.56, cit. in Tavares, 1999). Estas qualificações não parecem ter sido desenvolvidas por muitos dos indivíduos que se encontram na situação de não disporem de abrigo.

Em relação à reduzida prevalência de pessoas sem-abrigo beneficiárias de pensões ou subsídios sociais em comparação com o grupo de população pobre, o estudo de Bassuk e colaboradores (1986) revela que o grupo das famílias monoparentais (na esmagadora maioria de casos tratando-se de mãe com filhos) parece constituir uma exceção. Neste estudo com 80 mulheres sem-abrigo e 151 crianças, 91% auferiam apoios sociais (AFDC - *Aid to Families with Dependent Children*) mas apenas 1/3 tinha estado empregada por mais de um mês e só 9% se encontravam a trabalhar. A associação entre benefício de subsídios e história profissional tem sido comprovada: os indivíduos que se encontram empregados nas 12 semanas anteriores ao deferimento destas prestações apresentam 73% mais probabilidade de se autonomizarem, enquanto os que não apresentavam história laboral nesse período mostravam uma probabilidade de apenas 30% (Kost, 1996). O maior predomínio de pensões sociais no grupo de famílias monoparentais sem-abrigo é seguido do grupo de sem-abrigo

imigrantes e dos sujeitos que apresentam doença mental ou dependência de substâncias. Frequentes são as queixas aos serviços sociais acerca desta desigualdade no deferimento das prestações (Lenz-Rashid, 2006).

As taxas de emprego descritas, ainda que reduzidas, parecem surpreendentes, considerando que se afigura quase impossível conceptualizar e conciliar um emprego com a vida de rua. Múltiplos estudos referem que grande parte das pessoas que estão sem-abrigo querem inserir-se no mercado de emprego e, se lhes for disponibilizado apoio que tenha em consideração os circunstancialismos dos percursos destes indivíduos, ainda que se trate de um processo complexo, a inserção laboral pode ser possível para um significativo segmento desta população (Bond, 2004, cit. in Shaheen & Rio, 2007; Long & Amendolia, 2003; Shaheen et al., 2003, cit. in Marrone, 2005).

Por outro lado, o facto de estas pessoas não estarem empregadas não significa taxativamente que elas não trabalhem. O mercado de trabalho alternativo e em economia submersa representa a estratégia de sobrevivência mais utilizada, como são exemplo os arrumadores de carros, o envolvimento em prostituição, em tráfico de drogas, venda de artigos roubados ou ilegais, procura de lixos, trabalhos ao dia na construção civil, etc. (Binley, 2008; Jencks, 1994).

Numa amostra de 233 sem-abrigo no Ontário, Canadá, 15% encontravam-se a trabalhar, 15% beneficiavam de apoios sociais, 12% remexiam lixos, 17% realizavam serviços momentâneos nas ruas (nos semáforos por exemplo), 10% em prostituição e 18% no recurso ao crime. Muitos destes indivíduos relatam experiências negativas e traumáticas (exploração e maus tratos) quando, por fim, obtêm um emprego por conta de outrem. Alguns sujeitos denunciam que este é o motivo pelo qual não se encontram à procura de emprego. A volatilidade do mercado de trabalho e o desemprego correlacionam-se significativamente com

o aumento da criminalidade (MacDonald, 1994; Sullivan, 1989; cit. in Gaetz & O'Grady, 2002).

C) Educação de adultos

A desvantagem educacional não tem sido tão estudada na literatura do ponto de vista dos percursos escolares passados quando comparada com a reabilitação profissional através da formação profissional de adultos (Dhillon, 2005). A multiplicidade, riqueza e diversidade da dinâmica de práticas educativas que a educação de adultos engloba coloca-a em posição privilegiada de actuar e tem-se vindo a tornar um pré-requisito essencial ao desenvolvimento social e económico e no combate à pobreza (Benavente, 2006; Bhola, 2005; Bhola, 2006; Eurydice, 1994; Eurydice, 2007; Van der Veen & Preece, 2005).

Os benefícios da participação em educação de adultos de carácter individual têm sido descritos através de factores de ordem cognitiva, linguística e afectiva. No domínio cognitivo a literatura é abundante em comprovar o impacto que a escolaridade pode ter. Já nos anos trinta do século passado os trabalhos de Luria demonstraram que os sujeitos iletrados não conseguiam, por exemplo, raciocinar sobre premissas que se encontrassem fora do seu campo de experiência prática. Estudos subsequentes confirmaram-no: dois a três anos de escolaridade estavam associados a melhorias significativas em raciocínio e em tarefas de *performance* cognitiva (Dias, Roazzi, & Harris, 2005).

A motivação, a persistência e a percepção de auto-eficácia são particularmente relevantes nos percursos de formação de adultos e podem determinar a sua conclusão bem sucedida ou, pelo contrário, conduzir à desistência (McLeod & Lambe, 2008). Num estudo com 2000 adultos estudantes de grupos socioeconomicamente desfavorecidos em que foi examinado o papel dos factores cognitivos e não-cognitivos, os autores concluíram que os

sujeitos com elevadas competências cognitivas mas reduzidas competências não-cognitivas têm apenas metade da probabilidade de obter qualificação em comparação com os indivíduos com elevadas competências nas duas categorias (Leininger & Kalil, 2008).

O auto-conceito de competência permite prever o sucesso profissional, a integração social e o bem-estar global dos indivíduos e pode ser definido como a percepção de capacidade para resolver problemas e para realizar a aplicação prática de conhecimentos adquiridos. Este auto-conceito influencia a competência de auto-aprendizagem e é significativamente inferior em sujeitos com baixos níveis de escolaridade (4º ao 9º ano) e em trabalhadores que nunca realizaram formação profissional (Rurato, Faria, & Lima Santos, 1999).

Todavia, o poder público mostra-se frequentemente relutante em assegurar o financiamento para o sector da educação de adultos que não tenha um carácter vocacional e não forneça certificados escolares e profissionais. Ainda que o vasto campo de investigação que se tem dedicado à educação informal sublinhe a relevância da educação extra-escolar na construção de capital social, a obrigatoriedade em qualificar os participantes tem conduzido à desvalorização de diplomas (Golding, 2007).

O conceito de capital social é usado para descrever o valor que indivíduos e comunidades retiram das ligações sociais entre os seus membros e das interações proporcionadas na formação de adultos e que tende, nas sociedades modernas, a estar associado positivamente à construção de capital humano e económico e, nos países em desenvolvimento, à redução da pobreza (Brown, 2005; Olinga & Lubyayi, 2002; Peterson, 2007; Thompson, 2002). Existem fortes evidências de que a participação na educação de adultos contribui significativamente para o desenvolvimento de capital social (Balatti, Black, & Falk, 2007; Golding, 2007). A organização e a mobilização das comunidades, nomeadamente na provisão da educação de adultos procurando combater a alienação e a perda

do sentido de identidade social, podem ser realizadas através da mobilização de associações voluntárias ou sem fins lucrativos que actuem a nível local (Ferrinho & Gonçalves, 1997; Nycyk & Redsell, 2007; Townsend, 2006).

Um estudo qualitativo com 15 indivíduos que se encontravam integrados em formações de adultos revelou que o tema que mais emergia das suas narrativas era a importância da experiência socializadora, a construção de redes de apoio que esta participação permitiu, a procura de significado pessoal mais do que a habilitação literária ou o apoio financeiro que daí adveio. Embora todas as narrativas fossem diversas, diferenciando-se através de múltiplos factores e acontecimentos de vida idiossincráticos, as experiências vividas e as expectativas criadas tinham algo de comum: a co-construção de capital social e o estabelecimento de conexões a par de um caminho pessoal de reinserção.

Os indivíduos de grupos socioeconomicamente desfavorecidos podem beneficiar das intervenções educativas principalmente em termos de ganhos sociais. Autores como McGrath e colaboradores (1994) e Townsend (2008) consideram que as comunidades precisam de disponibilizar uma variedade de oportunidades educativas que possam abranger os vários grupos de indivíduos que as compõem, não sobrevalorizando as iniciativas de carácter escolar em detrimento das de carácter informal e extra-escolar. A educação de adultos é considerada como tendo uma missão social preponderante a operar com este grupo de risco (Crisis, 2006c).

Pusser e colaboradores (2007) confirmaram igualmente que muitas pessoas de baixo estatuto socioeconómico não apresentam vulnerabilidades apenas no que concerne ao desemprego mas também em outras áreas do conhecimento, tais como a educação parental, a utilização de serviços públicos e comunitários, domínios estes que são raramente abordados nas formações de adultos. Os autores sublinham que as pessoas tendem a procurar a educação mais nos períodos de depressão económica e geralmente é precisamente nestas alturas que o

Estado menos investe nesta área. Os documentos oficiais americanos confirmam quebras no financiamento na educação de adultos e o seu deslocamento para os programas na infância. Este relatório sobre o estado da literacia nos EUA realizado sobre dados de 2003, ou seja, 10 anos após o último estudo oficial sobre o tema, procura relembrar que, apesar de a prevenção na infância ser da maior importância, o poder público não deve ignorar que os esforços para aumentar a escolaridade das crianças não será eficaz se os pais não forem sensibilizados e não lhes forem proporcionadas iguais oportunidades de crescimento. O complexo sistema militar americano gasta cerca de \$70 milhões em programas educacionais remediativos com os novos recrutas, a General Motors revelou gastos anuais de cerca de \$25 milhões e todos os organismos reclamam a responsabilidade estatal destas iniciativas (Wedgeworth, 2005). Silva (2001) considera que as alterações que têm vindo a ocorrer na intervenção estatal de redução de custos e de investimentos públicos em que se transferem responsabilidades para a esfera privada e para as organizações não-governamentais através das propagandeadas parcerias, se resumem a um poder diferencial de clientelas.

A comparação entre os sistemas de ensino da Suécia e da Austrália fornece um exemplo da valorização ou desacreditação dada à educação extra-escolar pelas forças governamentais. A Suécia tem uma tradição de cerca de 150 anos na provisão deste tipo de educação não formal, não qualificante, baseada em actividades de cariz cultural, social e gratuita denominada de *folkbildning*. No ano de 2003 foram organizados 38.329 círculos de estudos e de programas socioeducativos, 27.427 eventos culturais tais como exposições, concertos, leituras e *performances* com a participação dum total de 2.215.355 pessoas. Estes números referem-se apenas à educação extra-escolar, incluindo-se aqui indivíduos com fraco poder de compra e de acesso a eventos culturais e científicos. As oito associações de educação de adultos do país trabalham em parceria com as associações locais e de voluntariado para fazer chegar aos públicos mais desfavorecidos as ofertas educativas. Pelo contrário, no ano de

2005, na Austrália, 2.420.600 pessoas participaram em programas de educação de adultos e 96% destes referem-se a cursos qualificantes, restando um número muito reduzido de indivíduos envolvidos em educação extra-escolar (Stehlik e Christie, 2007).

A população adulta caracterizada por níveis básicos de escolaridade é o segmento da população que menos recorre a formação profissional, os mais privados de recursos qualificacionais e também os mais permeáveis à pobreza. A Dinamarca, a Suécia e a Holanda são os países que mais têm apostado na educação de adultos neste segmento da população. Considerando os indivíduos activos, com idades entre os 55 e os 64 anos, apenas a Suécia (6%) e o Reino Unido (6%) têm uma percentagem a realizar formação acima dos 5%. Portugal, com percentagens na ordem dos 0.2%, apresenta os piores resultados, equivalentes aos dos países do Leste da Europa (Martins, 2005).

Projeções norte-americanas têm apontado para que, em 2030, a média das qualificações literárias das populações em idade activa terá decrescido em cerca de 5%. Quando os actuais profissionais se reformarem, a força de trabalho que os substituirá terá habilitações significativamente inferiores, apesar da expansão dos sistemas educativos e da multiplicidade de ofertas. Estes dados têm sublinhado a importância da educação de adultos na supressão dos défices citados. Coley (2008) refere que em 2003, nos EUA, 2.7 milhões de pessoas participaram em programas educativos de adultos mas que os grupos minoritários e mais desfavorecidos continuam a ser os menos representados. A existência de desigualdades no acesso à educação na idade adulta está bem documentada nos estudos da OCDE e de uma forma generalizada na literatura internacional (Townsend, 2006; Tuckett & Alfriedge, 2007).

O sistema dual alemão e austríaco para jovens desfavorecidos que relaciona a educação com o contexto de trabalho através do contacto directo com as empresas representa uma linha de orientação de reinserção não só educacional mas social para mais de um quarto da população jovem estudante. Os países da Europa do Sul detêm percentagens marginais: o

duplo estatuto – trabalhar e estudar - não é uma tradição nestas culturas. Para estes públicos, a integração em educação de adultos significa não apenas a integração futura no mundo do trabalho mas a integração na sociedade. Muitos destes jovens têm capacidades que não são reconhecidas e valorizadas devido também às condições de exclusão e de comportamentos de risco que os mesmos adoptam. Por exemplo, a desenvoltura no uso de tecnologias digitais e electrónicas de muitos jovens pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de novas competências e para a integração na persecução de objectivos educativos. Estas abordagens têm em consideração vários domínios de intervenção que devem caracterizar a oferta educativa para o público-alvo: a sensibilização das empresas para os objectivos em causa, a honestidade com os empregadores acerca das reais dificuldades dos formandos, o apoio necessário nas questões burocráticas, os problemas reais que poderão enfrentar na componente teórica, a mediação de conflitos necessária e o apoio em outras áreas da vida dos participantes que se colocam como obstáculos à realização dos objectivos educacionais e profissionais (Ertl, 2002; Wolbers, 2001).

Em suma, “indo de encontro às finalidades dos próprios cursos de educação e formação de adultos, educar e formar adultos é torná-los conscientes do poder de gerir as suas vidas, o *empowerment* que os tornará conscientes das suas atribuições de cidadania no espaço territorial em que vivem. Assim, ao combater a exclusão social e ao promover o desenvolvimento individual, os cursos de formação pretendem também fomentar o desenvolvimento local” (Sarmiento, 2004, p.5).

C1) Estudos com pessoas sem-abrigo

A participação de pessoas sem-abrigo em educação de adultos é extremamente limitada e a investigação sobre programas educacionais com esta população é muito pouco frequente.

No estudo da Crisis, 19% de 203 pessoas sem-abrigo encontravam-se a frequentar algum tipo de formação profissional e 25% já tinha realizado algum tipo de curso ou formação de adultos, o que demonstra a importância dada à educação nas sociedades ocidentais. O esforço para a fazer chegar aos que se encontram mais afastados do sistema educativo e com maiores dificuldades socioeconómicas tem vindo a tornar-se também uma realidade para os sem-abrigo (Crises, 2006a; 2006b; 2006c).

Os sujeitos com maior probabilidade de se encontrarem no sub-grupo que frequenta algum tipo de programa educativo pertencem a faixas etárias inferiores aos 45 anos de idade. Aqueles cujo percurso de desabrigo se prolonga por mais de 3 anos, que correspondem a cerca de 15% desta amostra, são os que apresentam menor probabilidade de vir a frequentar este tipo de formação. Os sujeitos com mais idade apresentam maior probabilidade de vir a ser enquadrados em actividades com uma estrutura mais informal de tempos livres cujos objectivos não são à partida os da reinserção profissional mas antes os da redução de danos, tal como o consumo abusivo de álcool e de substâncias.

Os autores referem ainda que 56% mostram vontade em aumentar as suas qualificações escolares. Esta percentagem elevada pode estar relacionada com o facto de muitos programas educativos permitirem o acesso a bolsas de formação. Este incentivo explica, em muitos casos, as suas motivações. Não deixa de ser curioso verificar, no entanto, que 81% desta amostra já se encontrava a receber algum tipo de subsídio social. Os dados desta agência apontam para que 20% dos indivíduos que participaram nestes programas

obtiveram inserção profissional, sublinhando, no entanto, que as expectativas e percepções acerca das taxas de sucesso de reinserção nesta população, considerada como o grupo de mais difícil intervenção, têm necessariamente que ser contextualizadas (Crises, 2006a; 2006b; 2006c). Os interesses vocacionais de muitas pessoas sem-abrigo vão de encontro a estes resultados ressaltando um interesse ocupacional muito significativo. Este estudo revela, todavia, indicações de problemas laborais e de conduta profissional, assim como a presença de incongruências entre o nível de aspiração e de realização atingido por estes indivíduos (Laufer, 2004).

Porém, nem sempre são as necessidades de aumentar a escolaridade que parecem mais urgentes aos profissionais que apoiam pessoas que se encontram sem-abrigo (Luby e Welch, 2006). Mais valorizada é a aquisição de competências básicas – *life skills* ou *soft skills* – que incluem áreas como as da gestão doméstica, gestão financeira, orientação vocacional e profissional, em suma, necessidades de desenvolvimento pessoal. Também as dificuldades em ler, escrever ou em cálculo simples colocam as pessoas sem-abrigo em desvantagem nos domínios básicos de literacia, em tarefas como encontrar uma casa que possam habitar e lhes permitam cumprir com as responsabilidades envolvidas na conservação da mesma, na procura de um emprego e na manutenção da autonomia financeira.

As narrativas de pessoas sem-abrigo sobre o tema educativo mostram-se invariavelmente paradoxais e contraditórias, indicando uma grande diversidade na experiência individual (Williams, 1998). Yasser (2008) conduziu 371 entrevistas com sujeitos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos em comunidades de rua de Harlem, Nova Iorque e Nova Jersey. O autor relata atitudes tanto positivas como negativas em relação à escola e à aprendizagem, sendo as primeiras mais prevalentes nas gerações mais jovens. Sublinha que as principais motivações para o regresso à escola se prendem com compromissos realizados com a família ou com serviços comunitários de proximidade. Também Skyles, Smithgall, e

Howard (2007) descreveram atitudes de jovens sem-abrigo que espelhavam claramente a importância da escola, a prevalência de atitudes positivas e a frustração que sentiam com o insucesso e com a incapacidade em ultrapassar as suas vulnerabilidades.

Nos cursos de educação de adultos é possível observar percepções, memórias e expectativas sobre o aprender, o estudar e sobre aptidões pessoais frequentemente negativas e incapacitantes. No entanto, ao longo do curso, estas suposições podem-se modificar mesmo quando estão fortemente sustentadas e de uma forma duradoura. A desconstrução de crenças falsas acerca da capacidade para se dedicarem a algo pode constituir-se como uma fase vital de um processo de transformação pessoal. A percepção acerca da inteligência, da possibilidade de vir a ser ridicularizado ou humilhado em público e a própria percepção de incapacidade, medo e insegurança estão frequentemente presentes em indivíduos cujos trajectos escolares foram mal sucedidos no passado. Muitos experienciam elevados níveis de *stress* e de ansiedade quando regressam ao sistema educativo, mas muitos igualmente vêm a ganhar confiança e segurança em si próprios, originando geralmente um processo de desenvolvimento e crescimento pessoal de inigualável importância (Williams & Seary, 2007). Apesar destas constatações, no que à população sem-abrigo diz respeito, estudos qualitativos têm mostrado que as percepções sobre o acesso à educação de adultos são de que esta é difícil e isso dificulta as suas perspectivas de emprego e de reinserção social (Singh, 2005, cit. in Crises, 2005).

C2) Benefícios, motivações e expectativas

O emprego sustentado é um dos benefícios fundamentais da educação. No entanto, a literatura aponta igualmente outros benefícios que os indivíduos podem retirar da participação educacional, como o incremento de competências de utilização de serviços públicos com

maior eficácia, um aumento da responsabilidade pessoal, a diminuição de comportamentos de risco, a diminuição das taxas de criminalidade e uma participação comunitária mais activa (Crisis, 2006c; Marcotte, 2008; Stevenson, Yashin-Shaw, & Howard, 2007).

O incremento da auto-estima e confiança em si próprios foi reportado por 55% de uma amostra de 203 indivíduos, o proporcionar um novo rumo nas suas vidas, a reconstrução de um processo de reinserção social (67%) e uma maior probabilidade de se empregarem (39%) (Crisis, 2006a).

O incremento na auto-estima, na iniciativa para a mudança, no envolvimento na educação dos filhos e mesmo no apoio que podem fornecer posteriormente a outros indivíduos em situação semelhante é ressaltado em estudos etnográficos. Estes participantes apontam como motivos para o regresso à escola o auto-aperfeiçoamento, as responsabilidades familiares, o lazer, o aperfeiçoamento de competências de literacia, a necessidade económica e o contributo que constitui para a obtenção de um emprego. Todas as mulheres referem que os filhos são a maior fonte de motivação e a força motriz da vontade em melhorar as suas condições de vida. Encaram esta formação profissional como uma segunda oportunidade (Rivera, 2003).

Os indivíduos provenientes de contextos mais desfavorecidos apresentam frequentemente um número de acontecimentos de vida particularmente desafiantes. As causas que encontram para os seus problemas e as especulações que sobre eles realizam estão correlacionados com as estratégias de *coping* e a persistência com que os enfrentam. Acontecimentos como o casamento, ser mãe/pai ou obter um emprego recompensador podem tornar-se pontos de viragem do ciclo vital. A integração num determinado *setting* educacional pode representar um momento crucial e de mudança na vida de um ser humano principalmente para os indivíduos que apresentam percursos escolares de insucesso, elevadas

dificuldades de acesso ao mercado de trabalho formal ou forte insatisfação profissional (Marcotte, 2008).

A participação em programas de cariz educacional promove a auto-consciência, a capacidade de reflexão e de auto-monitorização, a percepção de controlo e, deste modo, potencia o repertório de estratégias de resolução de problemas (Tovar, 2008). Estes grupos podem beneficiar das ofertas formativas não só a nível educacional e profissional mas principalmente no plano pessoal e social (Ward, 2007).

Motivos endógenos e exógenos explicam as diferentes motivações individuais que conduzem populações desqualificadas e desfavorecidas à escolarização na idade adulta. Gomes (2005) não aponta motivos tão idóneos ao estudar uma amostra de indivíduos que se encontram a frequentar um curso de educação e formação de adultos (EFA) e refere que “a maior parte dos alunos entrevistados estão na *escola dos grandes* porque o rendimento mandou, obedecendo a factores exógenos de organização social (...). Uma minoria, porém, declara como razão a livre e espontânea vontade de (re)começar os estudos” (p.9). O rendimento a que o autor se refere é o Rendimento Social de Inserção (RSI), uma prestação pecuniária disponibilizada pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho, para pessoas que se encontram com graves dificuldade socioeconómicas, que assenta em processos de contratualização que os beneficiários devem cumprir de forma a promover um processo de reinserção social e de autonomia. O aumento da escolaridade e a frequência de estágios profissionais a que estes cursos dão acesso são uma das principais medidas da prestação e realizam-se de uma maneira generalizada nos vários países europeus onde a medida foi implementada. No entanto, o mesmo autor admite que, para alguns alunos, frequentar a escola nesta altura das suas vidas é a concretização de um sonho e mesmo os sujeitos que aqui chegaram por motivos exógenos testemunham os benefícios dessa participação e a mudança nas atitudes e narrativas iniciais.

É certo, porém, que alguns estudos exaltam o impacto negativo que as percepções de hostilidade, desconfiança e depreciação acerca da população sem-abrigo podem ter nas mais bem-intencionadas intervenções educativas. Speak e Tipple (2006) traçam uma imagem cinzenta das expectativas retratadas na comunicação social de 9 países em desenvolvimento em relação à reinserção deste grupo de risco. Consideram que as estratégias activas de sensibilização da população em geral para o fenómeno em questão, sublinhando não o carácter solidário ou assistencialista mas antes as causas macrossistémicas explicativas do fenómeno assim como o sucesso que as boas práticas podem ter em faixas representativas desta população, são essenciais no sucesso dos programas educacionais a implementar.

Lownsbrough, Thomas, e Gillinson (2004), referindo-se à implementação de programas educacionais de competências de vida, indicam os seguintes:

- promoção de estilos de vida mais saudáveis: a literatura tem comprovado a relação inequívoca entre saúde física e mental e a participação em actividades sociais e culturais com efeitos terapêuticos e catárticos, maior satisfação pessoal, afastamento, distração ainda que temporárias, sentimentos de alegria e contentamento que se traduzem em atitudes positivas. Outros efeitos benéficos são a redução de sintomas de ansiedade, depressão e isolamento através da promoção de rotinas diárias e padrões de sono mais estáveis (Cranswick & McGowan, 2005).

- incremento nas expectativas e aspirações pessoais: proporcionar a criação de expectativas e de motivação para projectos de maior alcance com vista à reinserção;

- facilitação de oportunidades de auto-reflexão e de reconstrução que permitem a tomada de decisão e facilitam o processo de mudança pessoal (Scanlon, 2008);

- desenvolvimento de estratégias de *coping* que tornam os indivíduos mais resilientes e preparados para lidar com situações e acontecimentos de vida desafiantes;

- promoção de competências de comunicação, de trabalho de grupo, de escrita, de leitura e de exercício cognitivo ao estimular a concentração, alerta, uso da imaginação, criatividade e aprendizagem;

- minimização de danos que contribuem para um afastamento concreto dos contextos e comportamentos de risco (Cameron, McKaig, & Taylor, 2003);

- realização de prevenção primária e secundária de problemáticas de risco correlacionadas (Loureiro, 2005);

- desenvolvimento de capacidades para viver independente e autonomamente, conseguindo fazer face a necessidade básicas como a acomodação, a alimentação, a higiene pessoal, a segurança, etc.;

- construção de capital social que compreende conceitos de vizinhança e exercício de cidadania (um exemplo muito simples poderá ser o de arranjar um amigo que esteja atento à nossa casa quando vamos de férias).

Esses programas envolvem também formas mais sofisticadas e complexas de organização social como são a criação de partidos políticos ou de instituições e organizações não governamentais.

Robert Putnam descreve quatro diferentes níveis em que o capital social opera: *bonding* com grupos homogéneos de pessoas, *bridging* entre grupos de pessoas diversos e heterogéneos, *coping* através de grupos de pessoas que se unem na persecução de um qualquer objectivo e *leverage* que fomenta a aptidão que grupos de pessoas detêm para operar a mudança que almejam. É através destas relações de reciprocidade entre as pessoas que se poderá desenvolver a construção de capital social, o qual, por sua vez, tem consequências na melhoria da qualidade de vida dos elementos individuais em termos de educação, emprego e saúde.

As pessoas sem-abrigo têm muitas vezes uma rede social presente que se constitui inteiramente de outros indivíduos excluídos nas mesmas posições desfavorecidas. A participação em treinos de competências pessoais permite a criação de um espaço que fomenta o *bonding* com outras pessoas sem-abrigo mas também o *bridging* com outros indivíduos, tais como os técnicos e profissionais destes projectos, trabalhadores das instituições em que se desenvolvem, etc.

A partilha de experiências que a participação em programas educativos proporciona contribui para a construção de capital social na medida em que promove um sentido de participação comunitária cujas qualidades de interacção se podem basear no entusiasmo, reflexão, iniciativa, motivação, envolvimento, respeito e construção de relações de amizade e confiança num espaço onde os indivíduos podem ir para além das interacções diárias que comumente estabelecem (Harris & Daley, 2008).

Os trajectos de marginalização pessoal em que estes indivíduos se vêm a encontrar determinam que os próprios e os profissionais que os atendem se foquem exclusivamente nos problemas que apresentam como, por exemplo, o estar sem abrigo, o que consome toda a sua identidade pessoal e faz desse problema uma característica única ou que melhor os define. Tal tendência aniquila toda a riqueza e multiplicidade de qualidades, aptidões ou habilidades que todos os indivíduos possuem. Muitas iniciativas que envolvem actividades recreativas ou ocupacionais – nomeadamente recorrendo a expressões artísticas – têm como objectivo operar um afastamento, ainda que momentâneo, dos ciclos viciosos e restritivos, da monotonia com que se defrontam diariamente na expectativa que daí possa advir uma percepção de competência ou o reconhecimento do valor pessoal e motivação para operar a mudança.

C3) Barreiras de acesso

A literatura evidencia uma lista extensa de características e dificuldades que se colocam a estas pessoas no acesso à educação de adultos. Há autores que tipificam estes impedimentos em 3 tipos:

- Barreiras pessoais (FEANTSA, 2006; Sommers, Buchwitz, Krawczyk, Dowler, & Edwards, 2005):
 - falta de habitação e residência segura a par de inúmeras e frequentes mudanças (Titus, 2007);
 - falta de rendimentos;
 - estilos de vida caóticos e instáveis;
 - comportamentos de risco de cariz sexual e de dependências de álcool e drogas (Ensign & Santelli, 1998; Ensign, 2005);
 - problemas de saúde mental;
 - idade superior a 45 anos;
 - falta de uma rede de apoio social e familiar;
 - história escolar de insucesso e experiências negativas na educação formal;
 - falta de motivação e de auto-estima;
 - “Revolving Doors Syndrome” que pretende descrever a flutuação destes sujeitos de um local de permanência para outros e entre serviços sociais (Crisis, 2005). Num estudo de uma agência inglesa, 96% dos técnicos entrevistados no âmbito da provisão de um programa de foro educacional com pessoas sem-abrigo sublinharam este como o principal obstáculo.

- Barreiras no Financiamento (Jones & Pleace, 2005) baseado na dificuldade em obter financiamento para o grupo específico das pessoas sem-abrigo e particularmente neste género de intervenção que não tem um carácter assistencialista mas sim intervencionista e baseado na participação activa dos sujeitos;

- Barreiras nos Serviços: (Cranswick & McGowan, 2005; Jones & Pleace, 2005; Luby & Welch, 2006; FEANTSA, 2007):

- desvalorização, descrédito e desconhecimento das instituições nestes serviços que tem como consequência directa a escassez de investimento a par do desconhecimento das boas práticas e das melhores estratégias de intervenção com o grupo alvo em questão;

- ausência de uma política de selectividade no encaminhamento. A literatura é consensual na colocação de prioridade para os sujeitos que se encontram sem-abrigo há menos tempo, pois esses parecem ser os que apresentam maior probabilidade de se vir a inserir sócio-profissionalmente. Contudo, tal prioridade pode ter como desvantagem a discriminação e a exclusão precisamente dos que apresentam maiores dificuldades de reinserção conduzindo e exacerbando os percursos de desabrigo crónicos;

- vulnerabilidades pessoais citadas constituem-se como factores pungentes de estigmatização para as entidades formadoras e empregadoras;

- instituições ou pensões em que permanecem regem-se por horários inflexíveis que não favorecem a inserção ou a manutenção no mercado de trabalho;

- escassez no acesso a informação sobre ofertas de emprego e ofertas educativas devido a um afastamento voluntário dos centros de emprego e UNIVAS, descrédito nestes serviços ou receio de serem discriminados. A informação a que podem aceder é

geralmente obtida nos jornais ao dispor nos cafés mas estes exigem um consumo obrigatório que tem um custo que não podem suportar; acrescem-se ainda as deslocações até ao local das entrevistas e o difícil acesso a Internet;

- falta de formação e experiência dos técnicos nas questões relacionadas com o fenómeno sem-abrigo ou a ausência de colaboração entre profissionais.

C4) Estratégias de implementação

A literatura fornece algumas recomendações com vista ao aperfeiçoamento dos actuais programas de intervenção, reflectindo sobre os percursos escolares, as múltiplas barreiras pessoais, as barreiras nos serviços e no financiamento que surgem como entrave ao acesso das pessoas sem-abrigo.

O contexto de dinamização, nomeadamente em locais de proximidade ou, pelo contrário, em locais que contribuam para o afastamento da vida de rua, recorrendo-se ao encaminhamento para instituições cujos destinatários são a população em geral, é uma das questões no âmbito das estratégias de implementação que tem suscitado controvérsia.

As organizações voluntárias e instituições privadas de solidariedade social são as mais populares entre as pessoas sem-abrigo na provisão de formação profissional (Crisis, 2006a). No entanto, Grinsby (cit. in Van der Ploeg & Scholte, 1998) enriquece a reflexão sobre este assunto ao aplicar os conceitos de desafiliação e reafiliação ao fenómeno do desabrigo.

A desafiliação, introduzida por Howard Bahr em 1970, é definida pela “libertação das constricções de laços afiliativos estáveis” e observa-se numa multiplicidade de domínios: familiar, escolar, profissional, religioso, político e recreativo (cit. in Bento & Barreto, 2002, p. 65). Por outras palavras, ao mesmo tempo que uma desafiliação generalizada se desenvolve perante a condição de estar sem-abrigo, desenrola-se simultaneamente um processo de

reafiliação. Da mesma forma que, quando as pessoas estão nervosas e ansiosas tendem a escolher e preferir estar na companhia de outros com dificuldades semelhantes, também os sujeitos desabrigados anseiam substituir os laços perdidos com outros que partilhem a mesma situação. Esta nova afiliação reduz a ansiedade e actua como um mecanismo adaptativo.

Todavia, esta ligação a outras pessoas sem-abrigo pode ser uma faca de dois gumes. Por um lado, o auto-conceito é reforçado na comparação com outros semelhantes mas, por outro, surge a identificação e aceitação de papéis, valores e atitudes não convencionais que podem resultar na perpetuação do desabrigo.

Assim, se, por um lado, a provisão de serviços de reinserção pode conseguir chegar a um maior número de pessoas e apresentar uma mais elevada taxa de participação quando realizada num contexto de referência como as IPSS's, pode também dificultar o desligamento do mundo da rua (Jones & Pleace, 2005; Jones, Quilgars, & Wallace, 2001; Thompson, Kim, McManus, Flynn, & Kim, 2007). Apesar da compreensão das desvantagens da reafiliação descritas, as recomendações da literatura focam-se quase exclusivamente na importância da disponibilização de ofertas educativas próximas dos contextos de referência especificamente desenhados para esta população (Dhillon, 2005; Perkins, 2003; Kidd & Davidson, 2006; Kurtz et al., 1991).

Lownsbrough (2005) chama a atenção para o facto de cada tentativa mal sucedida de participação em programas de intervenção agravar enormemente o processo de inclusão e, por isso, a importância de uma reflexão cuidada acerca da adequação de estratégias de suporte à especificidade de cada indivíduo. A capacidade de ser resiliente ao desabrigo parece depender, pelo menos em parte, da auto-estima, da experiência vivida nos centros de acolhimento, do período de tempo em que aí permanecem, da adaptação e aprendizagem de mecanismos de *coping* – *streetsmarts* e da eficácia dos vários serviços de apoio social (Bender, Thompson, McManus, Lantry, & Flynn, 2007; Powney, 2001). Desta forma, a

literatura revela a importância de tornar o período de transição entre a entrada em centros de acolhimento e o encaminhamento para programas educacionais o mais breve possível, dando prioridade às pessoas que se encontram nesta condição pela primeira vez e àquelas que demonstrem mais elevadas expectativas e motivações (Goering, Tolomiczenko, Sheldon, Boydell, & Wasylenki 2002; Philibert, Jeff, & Russel, 2008).

MÉTODO

Enquadramento metodológico

A recolha de dados deste estudo tem uma natureza fundamentalmente qualitativa dado o tipo de questões que se pretendem investigar. Estas questões relacionam-se com o significado, o processo, a interacção verbal e a descrição, ou seja, como as pessoas compreendem, constroem e interpretam as suas experiências (Guba & Lincoln, 1994). A experiência humana, ao contrário do comportamento, não é directamente observável, depende dos participantes e da sua capacidade para discernir e reflectir sobre as suas próprias vivências. É precisamente a essa subjectividade que se pretende aceder, analisar e valorizar (Polkinghorne, 2005).

Posicionamo-nos no âmbito da teoria crítica de justiça social que se propõem analisar padrões e significados social, temporal e historicamente contextualizados, indo ao encontro da compreensão do impacto que as forças sociais têm nas identidades individuais e institucionais. Valorizando as perspectivas dos participantes, procurar-se-á dar voz a uma minoria em clara expansão nas sociedades modernas (Finn & Jacobson, 2003; Fine & Weis, 1994).

A teoria crítica de justiça social procura investigar as complexas relações entre pessoas, os padrões e significados em localizações sociais específicas e determinados em temporalidades históricas expressando relações particulares de cultura, poder e identidade. Realidades sociais como o desabrigo ou a exclusão social são equacionadas como construções específicas e temporárias (Fine & Weis, 1994). A acção social, ao identificar e documentar realidades construídas, revela possíveis soluções e formas alternativas de mudança social

(Holstein & Gubrium, 1994) já que o questionamento das ciências sociais é sempre moral e político (Finley, 1994).

Na literatura da psicologia escolar sobre grupos de risco encontrámos várias indicações teóricas sobre esta temática. Desta forma pudemos levantar hipóteses de trabalho e, por isso, optar pela análise de conteúdo temática de Bardin (2000) cujo objectivo é compreender o sentido das comunicações e suas significações explícitas e/ou ocultas, definindo as categorias de análise através dos modelos teóricos segundo um processo dedutivo.

Objectivos, questões de investigação e hipóteses

Este projecto de investigação pretende estudar as representações das pessoas que se encontram sem-abrigo quanto à sua escolarização e o papel que o trajecto escolar terá tido nas suas vidas. A finalidade do estudo é o de contribuir para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos colectados na área. A intervenção com pessoas sem-abrigo, para além de ser relativamente recente, não se baseia ainda em modelos teóricos de boas ou más práticas autenticados pela comunidade científica. Aliás esta é uma das áreas em que efectivamente a prática profissional ainda precede a investigação (Bento & Barreto, 2002).

As questões fundamentais de investigação colocadas neste estudo são então as seguintes:

- Como é que as pessoas sem-abrigo percebem os seus percursos escolares?
- Qual o impacto percebido pelas pessoas sem-abrigo destes percursos na situação em que se encontram actualmente?
- Qual o impacto que os percursos escolares de educação de adultos podem ter na inserção social destes indivíduos?

Numa pré-análise procedeu-se à escolha dos documentos tendo-se realizado um estudo exploratório através da recolha de três entrevistas. Foi posteriormente realizada uma leitura flutuante na qual se procuraram orientações segundo as hipóteses emergentes, presentes na teoria e literatura da área.

Foi possível então o levantamento das seguintes hipóteses de trabalho:

1. Os percursos escolares das pessoas sem-abrigo são, na generalidade, marcados por insucesso e abandono escolar ou saída precoce.
2. As percepções sobre esses percursos escolares caracterizam-se, na juventude, por marcada desvalorização da escola quer pelos próprios indivíduos, quer pela sua família ou outros cuidadores.
3. Na idade adulta, pelo contrário, parece ocorrer uma mudança nas apreciações sobre a importância da escola.
4. Estes percursos escolares são percebidos como tendo contribuído, entre outros factores, para a espiral de insucesso em que se encontram na idade adulta.
5. A participação em educação de adultos é vista como podendo contribuir positivamente para a inserção social destes indivíduos.

Procedimento

Participantes

Os sujeitos desta investigação são um grupo de pessoas sem-abrigo contactados na cidade do Porto através da Associação dos Albergues Nocturnos do Porto (AANP), uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que funciona como um centro de

acolhimento e presta também serviços de acção social, apoio psicológico e médico através de uma equipa multidisciplinar de reinserção social.

Procurou-se privilegiar uma amostra de conveniência heterogénea, seleccionando participantes mais divergentes de forma a ilustrar vários tipos de percursos escolares de pessoas sem-abrigo. Optou-se ainda por uma amostra reduzida, característica dos estudos qualitativos, através da qual se procuram descrições detalhadas, ricas e em profundidade pois não se coadunam com este projecto objectivos de representatividade como acontece nos estudos quantitativos (Polkinghorne, 2005). Desta forma, recolheram-se entrevistas de 25 participantes.

Os sujeitos são predominantemente do sexo masculino, correspondendo a 84% da amostra e de nacionalidade portuguesa (76%), embora tenham participado indivíduos de nacionalidade brasileira (2), angolana (2), guineense (1) e ucraniana (1) (*M* idade = 43 anos, incluindo sujeitos entre 20-60 anos). A maior parte dos participantes é natural do distrito do Porto e 64% são oriundos de meios urbanos. Autores como Warnes, Crane, e Foley (2005) confirmam uma prevalência do fenómeno sem-abrigo nos centros urbanos. Outros, como Panter-Brick, Todd, e Baker (1996), explicam ainda que esta prevalência pode ser compreendida através de uma resposta adaptativa dos sujeitos que viajam para os centros urbanos por aí existirem mais apoios sociais.

Patologias do foro psiquiátrico foram diagnosticadas em 3 indivíduos e perturbação de substâncias em 6. O estado civil dos participantes é predominantemente o de solteiro (52%), embora exista uma percentagem significativa de divorciados (40%). Encontraram-se valores residuais do estado civil de casado (1 sujeito) e de viúvo (1 sujeito).

As características sócio-demográficas desta amostra parecem ir de encontro ao perfil tipo de pessoa sem-abrigo extensamente documentada na literatura (Bento & Barreto, 2002).

Tal como a amostra teórica proposta por Glaser e Strauss (1967), que é uma das amostras intencionais mais utilizadas, esta foi seleccionada em função da construção de uma teoria baseada na relevância teórica provada para um determinado modelo. Partimos com um critério de intencionalidade e terminamos quando se considerou que a análise tinha atingido a saturação, ou seja, quando os dados se começaram a repetir e pareciam já não trazer nada de novo para a compreensão do fenómeno. Esta foi também uma amostra interactiva dado que, à medida que a análise avançava, foram incluídos novos participantes que puderam corrigir ou expandir o desenvolvimento da análise.

Entrevista, questionário e grelha de análise

A recolha de dados foi realizada através de questionário de dados sociodemográficos, de caracterização dos percursos escolares (ver Anexo 1) e de uma entrevista semi-estruturada que partiu de um guião (ver Anexo 2) da qual se extraíram depois transcrições *verbatim* (transcrição literal de palavras). Para a análise de dados construiu-se uma grelha de análise (ver Anexo 3) cujas categorias e sub-categorias foram recolhidas e seleccionadas de acordo com o quadro teórico presente na literatura.

Os dados do questionário sociodemográfico permitiram realizar a caracterização da amostra assim como sistematizar informações escolares ou profissionais passíveis de serem analisadas quantitativamente.

Os índices, indicadores e unidades de registo que se baseiam em recortes do texto são constituídos por frases e pretendem ilustrar uma unidade de significação que é codificada. Um índice é uma “menção explícita de um tema numa mensagem” (Bardin, 2000, p.126) composto por palavras e expressões recolhidas.

Os Indicadores são:

– Presença / ausência de elementos, índices ou temas dado que se torna relevante verificar se os indivíduos os referenciam ou não, se lhes dão importância e se os percebem.

– Frequência, dado que se assume que “a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência da aparição” (Bardin, 2000, p.126).

– Direcção: procuram-se pólos direccionais nos quais o indivíduo se revela a favor, contra ou neutro face ao tema em questão. Este é um dos principais indicadores nesta análise visto que as hipóteses postulam precisamente que os participantes tomem uma posição em questões relacionadas com os percursos escolares da infância e da idade adulta em termos de formação profissional.

Os conceitos de acordo e de consenso permitem introduzir a prova da validade nos estudos qualitativos no que se refere à exaustividade e exclusividade na codificação das entrevistas semi-estruturadas em categorias de uma grelha de análise (Carletta, 1996; Fleiss, 1971).

O cálculo do acordo entre dois juizes na codificação, para variáveis nominais, foi realizado com o teste estatístico *kappa* de Cohen. A percentagem de acordo é uma outra medida que, no entanto, é considerada por alguns autores como uma medida mais grosseira (Cohen, 1960; Wood, 2007).

Cada uma das unidades de registo da entrevista foi identificada com um número. As codificações de cada um dos juizes são introduzidas no SPSS como duas variáveis nominais em que cada valor (0,1) representa uma de duas opções: valor 0 – cada juiz identifica essa unidade de registo numa determinada categoria; valor 1 – quando a unidade de registo é codificada numa outra categoria ou não é codificada de todo, criando-se uma matriz de presenças e ausências.

Os 6 juízes codificaram a entrevista (optou-se pela entrevista 2 porque continha unidades de registo em quase todas as temáticas da grelha de análise) depois de ter sido recolhida a totalidade das entrevistas de modo a evitar enviesamentos na recolha das entrevistas. A fidelidade inter-juízes foi então calculada através do *kappa* de Cohen (dois a dois) obtendo-se um valor mínimo de $K = .487, p < .01$ e máximo de $K = .873, p < .01$.

Devido ao facto do valor de k não ser aceitável, foi necessário recuar no processo de forma a reconstruir a grelha de análise e só depois se iniciou um novo processo de análise de acordo.

Os dados foram então codificados por dois juízes: o juiz 1 (a autora) e o juiz 2 (uma equipa composta por 5 juízes) que se reuniram para decidir a codificação final por forma a atingir um consenso tendo-se obtido um valor de $k = .802, p < .01$. Devido ao elevado nível de fidelidade inter-juízes, a análise dos dados baseou-se na codificação efectuada pelo juiz 1 que codificou todas as restantes entrevistas.

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software informático *NVivo8*, o que permitiu, para além de uma análise quantitativa por meio de frequências e percentagens de unidades de registo, uma sistematização dos dados e fácil acesso aos conteúdos e também uma análise descritiva e não paramétrica com o *SPSS 16* dado que, a par da entrevista, foi aplicado um questionário.

Resultados

Os percursos escolares dos participantes foram analisados através de um processo de categorização segundo três grandes domínios presentes na grelha de análise que vão de encontro à fundamentação teórica: percursos escolares na infância e adolescência, percursos profissionais e percursos e perspectivas escolares na idade adulta.

Optamos por fazer referência a dados quantitativos e qualitativos de forma conjunta à medida que se vão relatando as várias subcategorias ainda que alguns dos dados não sejam discriminados com ambos os métodos.

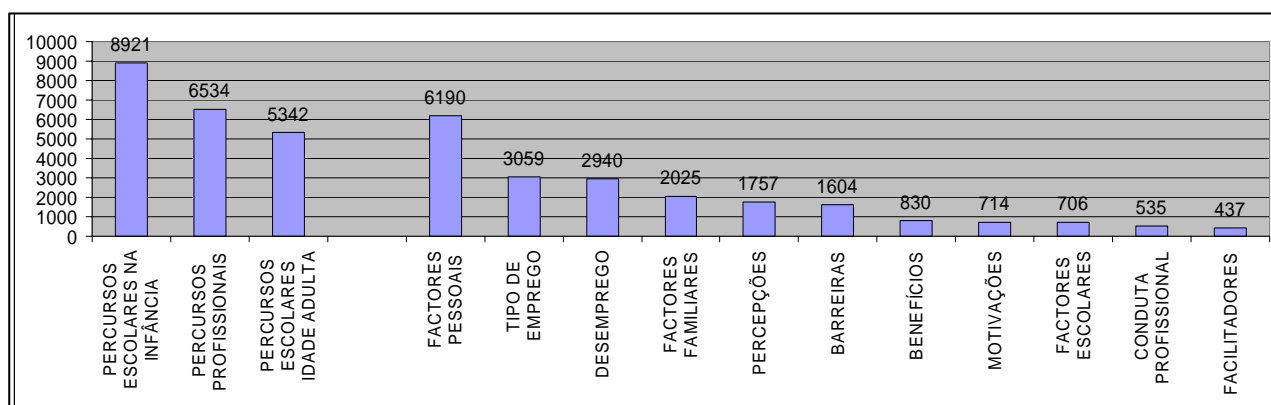
1. Análise de frequências de categorias e subcategorias

Uma vez que se assume que “a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência da aparição” (Bardin, 2000, p.126), contabilizámos o número de palavras utilizadas pelos vários participantes em cada categoria de análise. Desta forma verificou-se que a categoria mais relevante e mais citada foram os percursos escolares na infância seguida pelos percursos profissionais. As categorias menos citadas são os percursos ou perspectivas escolares na idade adulta. Todavia, quando consideramos as subcategorias, verifica-se maior oscilação entre temáticas. Observa-se que os domínios mais abordados são os factores pessoais dos percursos escolares na infância, o que vai de encontro ao exposto na análise de frequências das categorias. Porém a segunda e terceira subcategorias mais citadas pertencem aos percursos profissionais (tipo de emprego e desemprego).

Os primeiros números não constituem uma surpresa na medida em que o guião de entrevista valoriza bastante as questões relacionadas com os percursos escolares na infância. Todavia o mesmo não ocorre com os percursos profissionais cuja inclusão tinha como

propósito a análise de consequências dos percursos escolares, isto é, esperava-se que os indivíduos com níveis inferiores de escolaridade tivessem tido acesso a profissões menos qualificadas. Contudo, se observarmos o guião da entrevista, verificamos que este era um tema pouco abordado nas questões que iam sendo colocadas com pouca predominância ou expressão. Ainda assim o discurso dos participantes concentrou-se de forma muito significativa nestes conteúdos. A análise de frequências revelou que estes participantes mostraram tendência em desviar o curso da entrevista para os seus percursos profissionais parecendo ser esse o domínio de maior importância ou preocupação, o que é justificável já que o desemprego atinge 68% dos participantes, uma percentagem muito superior à taxa de desemprego na população em geral.

Gráfico 2: Número de palavras por categoria e subcategoria da grelha de análise



2. Análise de conteúdo das categorias e subcategorias

Iniciaremos a apresentação de resultados da análise de conteúdo segundo cada uma das subcategorias pela ordem adoptada quer no enquadramento teórico, quer no guião da entrevista e questionário sociodemográfico. A árvore hierárquica da grelha de análise possibilita uma melhor visualização e compreensão desta estrutura.

A. Percursos escolares na infância e adolescência

A categoria de percursos escolares na infância e adolescência foi subdividida em factores de influência pessoais, familiares e escolares. Como já foi referido, a subcategoria mais citada é a dos factores de influência pessoal seguida dos factores familiares (com menos de metade do número de palavras presente nos factores pessoais) e, por último, os factores escolares (também estes com menos de metade das palavras usadas nos factores familiares).

A1. Factores de influência pessoais

Nos factores de influência pessoais são discriminadas as percepções dos participantes em relação ao seu desempenho escolar, comportamentos na escola, absentismo, expectativas pessoais, representações da escola e principais motivos bem como consequências da interrupção escolar.

A1.1. Desempenho escolar

Os dados do questionário sociodemográfico permitiram verificar uma prevalência notória de níveis de escolaridade de 1º e 2º ciclo (73%). Um dos indivíduos não sabe ler nem escrever, 4 obtiveram o 9º ano e 3 concluíram estudos ao nível do ensino secundário.

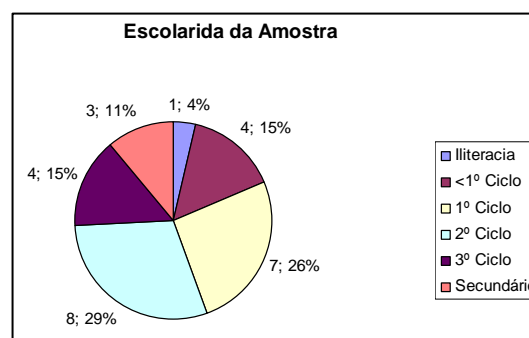


Gráfico 3: Níveis de Escolaridade dos Participantes

A média de idade de desistência escolar é de 15 anos com um mínimo de 8 anos e um máximo de 23 anos. Todos os sujeitos têm historial de reprovação à excepção de 4 participantes e todos deixaram de estudar no 1º ciclo. Encontrou-se uma média de reprovações de 2.2 com um mínimo de nenhuma retenção e um máximo de 6.

Ao ser solicitado aos indivíduos que caracterizassem os seus percursos escolares passados em uma de duas opções – sucesso/insucesso escolar – 42% da amostra admitiu ter apresentado insucesso escolar.

Ainda que as referências das entrevistas corroborem muitos dos dados colectados pelo questionário sociodemográfico, de uma forma global não o parecem expressar de forma tão negativa.

Com base no conteúdo das citações, foi possível distinguir 4 grupos de indivíduos:

- Sujeitos com percepções exclusivas de sucesso (6) 25%;
- Sujeitos com percepções mistas mas globalmente de sucesso (8) 33%;
- Sujeitos com percepções exclusivas de insucesso (6) 25%;
- Sujeitos com percepções mistas mas globalmente de insucesso (4) 17%;

Grande parte dos sujeitos apresenta percepções de sucesso no seu desempenho escolar passado (cerca de 58% - 14 participantes) ainda que a par de referências menos positivas. Mas de facto, destes 14 sujeitos, só em 6 é que as referências são todas de sucesso escolar. São apresentadas de seguida algumas referências sendo as positivas referenciadas com o sinal + e as negativas com o sinal:

+ “...sempre fui bom aluno em tudo, a ler, escrever, ditados, contas, eu faço aí uma conta como quem esfrega um olho” (S6);

+ “...sim, tirei sempre boas notas”; “...não, nunca reprovei” (S16);

+ “...era médio, nem mau nem bom”; “...não era dos melhores mas contas faço-as a brincar”; “...não, não reprovei nenhum ano” (S19);

+ “...eu acabei a escola com diploma vermelha, isso significa que acabei muito bem (...) é muito alto nível” (S20);

+ “...era uma boa aluna” (S24);

+ “...era o melhorzinho em tudo, não é para me gabar mas tanto em escrita como em contas dava porrada a todos”; “...eu sabia as tabuadinhas todas, todas, todas, punha-me aí tan, tan, tan, parecia um rádio!” (S25);

Nos restantes 8 participantes encontram-se referências quer de sucesso, quer de insucesso:

+ “...fiquei bem”;

- “...fazia muitos erros”; “...dei tantos erros” (S2)

+ “...razoáveis” (caracterização das notas)

- “...tinha algumas negativas (...) cheguei a passar à rasquinha”; “...reprovei no 1º e no 6º”; “...podia ter corrido melhor, claro que sim” (S3);

+ “...não era má aluna, era uma aluna razoável”; “...começamos a ser as melhores, os professores diziam “é uma vergonha! Estas raparigas chegaram agora de Angola e são as melhores alunas a português?!” “...no fim do ano havia treinos

- de quem tirava as melhores notas, nós estávamos sempre lá”;*
- *“...reprovei em Angola”; “...tinha reprovado” (S8);*
 - + *“...depois a minha mãe mudou-se para Maceda e ali sim, é que eu comecei a passar os anos todos”;*
 - *“...quando faleceu o meu pai, na 2ª classe, perdi-a”; “...fiquei mal também na 3ª classe” (S10)*
 - + *“...era razoável”*
 - *“...reprovei, por isso é que estudei até mais tarde”; “...depois acabei por ficar à noite mas não consegui acabar a contabilidade”; “...falta-me essa disciplina para ficar com o diploma” (S13);*
 - + *“...não havia ninguém na escola que soubesse mais do que eu”*
 - *“...a minha cabeça começou a saturar-se, já não ligava aos estudos”*
 - *“...tentava estudar na mesma mas repeti” (S15);*
 - + *“...era médio... à volta dos 11, 12”*
 - *“...reprovei no 8º ano e no 9º ano e fiz o 11º em dois anos” (S17);*
 - + *“...médio, sempre médio, tive melhores notas quando era mais novo, 12 anos, tirava 5, aquelas mais fáceis, educação física, visual, matemática não, era daqueles alunos médios, acho que 16 foi a melhor nota que tirei depois”; “...tinha média de 12”;*
 - *“...reprovei uma vez no 5º ou no 6º, depois fui para um externato e compensei” (S18)*

Referências mistas também se verificam com os 10 indivíduos que genericamente classificaram o seu desempenho com percepções de insucesso embora na maior parte dos entrevistados (6) se encontrem exclusivamente unidades de registo negativas.

- “...em matéria de estudo tinha um pouco de dificuldade, atrapalhava um pouco assim (...) aí não rendeu muito não” “na cabeça da gente não havia tempo para estudar, o sol batia, aí reprovava, voltava a estudar e ia-se tentando” (S1)

- “...não sou assim muito bom, repeti duas vezes” “fiz muitos erros (...) não tinha memória” (S4);

- “...era péssimo aluno”; “...ainda tenho cadeiras por fazer (...) (reprovei) da 4^a para o 5^o ano, do 5^o para o 6^o, do 6^o para o 7^o” (S9);

- “...era mau aluno”; “...estudei muito pouco” (S12);

- “...sim, reprovei muitas vezes”; “...era muito complicado para mim” (S14);

- “...não” (sobre se era bom aluno) (S21);

Observando as citações mistas dos 4 participantes com percepções de insucesso pode, por exemplo, verificar-se que o S5, cuja escolaridade é o 6^o ano, deixou a escola com 17 anos com 5 retenções acumuladas. Também se encontra pelo menos uma referência de competência pessoal:

- “...não compreendia nada do que eles (professores) diziam”;

- “...*tinha problemas... queria entender (...) mas era muito mau*”

+ “...*interessava-me por várias coisas, tive prémios de desenho e tudo*” (S5)

Outro destes casos é o do S7 cuja escolaridade é o 4º ano. A sua desistência com 15 anos, após 3 retenções, deu-se depois de ter frequentado, sem concluir, um curso de contabilidade.

- “...*não, não era (bom aluno), tinha imensas dificuldades*”;

- “...*não mandava uma para a caixa*”;

+ “...*tirei boas notas porque havia disciplinas que gostava muito (...) havia exercícios que eu encarava bem e gostava, outros não*” (S7);

S11 deixou de estudar aos 17 anos e obteve o 6º ano de escolaridade. Refere ter acumulado 3 retenções embora exista um desfasamento de cerca de 5 anos entre a idade de desistência e a escolaridade alcançada.

- “...*reprovei no 2º ano e reprovei, acho que não reprovei mais, foi só no 2º*”; “...*só se foi no 4º ano que eu perdi mas não estou muito certo disso*”; “...*matemática*” (*era mau aluno*);

+ “...*era um aluno suficiente, tinha disciplinas em que era melhor, outras não*”; “...*a desenho*” (S11);

Por último, S22 também refere os 17 anos como idade de desistência escolar ainda que só tenha obtido o 4º ano supostamente com 4 retenções (discrepância de cerca de 6 anos).

- “...17 anos, burro velho mesmo...”; “acho que era muito inteligente ao contrário...”; “...eu tinha problemas”; “...repeti uns 3 ou 4 anos seguidos”; “...cheguei ao 2º ano e voltei a bloquear”;
+ “...mas acho que era uma pessoa capaz, sim...”; “...depois voltei a estudar, passei para a 4ª classe”; (S22)

Se considerarmos a retenção como um dos indicadores de desempenho escolar relativamente independente da percepção de cada participante (ainda que seja também um dado que é recolhido directamente dos sujeitos e, como tal, também dependente da subjectividade individual) verificamos que 79% apresentou, pelo menos em algum momento, insucesso escolar.

No entanto, quando se pede aos participantes que falem sobre esse mesmo desempenho, já não deparamos com afirmações tão tácitas de insucesso; isso só se verifica, de facto, em 25% da amostra (os mesmos 25% se verificam no caso de sucesso). Citações mistas estão presentes em 50% da amostra quer de sucesso ou quer de insucesso.

Os grupos que foram codificados com sucesso (exclusivo ou misto) representam 58% da amostra e os grupos codificados com insucesso representam 42%. Há uma maior tendência para referências a percepções de sucesso escolar ainda que tal possa não estar totalmente de acordo com os dados quantitativos fornecidos no questionário ou mesmo com a realidade do passado.

A1.2. Comportamento na escola

Ao serem questionados sobre comportamentos, verificou-se que 50% da amostra (12 participantes) considerou ter tido comportamentos menos correctos ou que não iam de encontro àquilo que era esperado da conduta dos alunos na escola.

Alguns exemplos de citações que elucidam estas percepções são:

- *“Causava muitos problemas” (S5);*
- *“...o mais rebelde até era eu, era bem pior” (que os irmãos); “...eu era malandro, fazia brincadeiras, punha palitos nas fechaduras das salas para não conseguirem abrir, para não termos que estar presos lá dentro, colar papéis nas costas dos professores, nada de mais, palhaçadas” (S11);*
- *“...entrei em rebeldias” (S10);*
- *“...estávamos todos à estalada, lá fora no intervalo”; “...eu não estudava, arranjava um berbicacho qualquer para não estudar, não tinha vontade” (S9)*
“...não se cumpria com aquilo que o professor queria”; “eu era travesso, nunca estava quieto” (S6);
- *“...dava sempre muita porrada, mesmo nas moças e tudo” (S25);*
- *“...fazia muitas asneiras e gostava de levar porque também gostava de a chatear (risos); “depois de levar já não fazia trabalhos nenhuns” (S2);*
- *“...fazia montes de...”, “...eu ia para casa a pensar, aqueles gozaram comigo, no dia a seguir vou andar atrás deles para os espancar”, “...os meus pais passaram muito comigo, mesmo muito comigo” (S22);*
- *“...fazer gazeta às aulas, o comportamento...”, “...as companhias e isso tudo é que estragam um bocado, não é? (S3);*

- *“...o que agravou mais foi porque eu era muito rebelde”; “...fazia das minhas, era muito rebelde mesmo”, “...eu tinha reprovado, cheguei a casa e disse que tinha passado” (S8);*
- *“...eu não era agressivo mas às vezes, porque queria dinheiro, tornei-me chato demais”, “...aos 12 anos comecei a fumar tabaco, depois foram os charros, depois comecei com outras drogas, a experimentar, com 15, 16 anos. Não demorei muito tempo a descobri-las...”, “...eu era um bocado irrequieto, já a professora da primária dizia” (S18);*
- *“...era muito brincalhão, não sei se era porque havia muita violência por parte do meu pai, eu era muito reguila na escola”, “...fui expulso”, “...brigava muito com os colegas, eu batia e expulsavam-me” (S12);*

Pelo contrário, os sujeitos que afirmam ausência de problemas de comportamento referem o seguinte:

- + *“...o meu comportamento era bom”, “...eu era mau, mau quer dizer em questão de brincadeiras mas também era bondoso, gostava de ajudar os colegas”, “...eu passava-lhes os papeis todos por debaixo da cadeira” (S15);*
- + *“...normal, não era muito mau, mais ou menos”, “...andava na vadiagem com os amigos” (S14);*
- + *“...desde a escola primária que fui muito equilibrada e exigente”, “...participava muito nas actividades que lá se faziam, participei no jornal da escola” (S24);*
- + *“...portava-me bem, era um bocado brincalhão, mas gosto de estar no meu cantinho, brinco, digo uma piada aqui, falo com este e com aquele (...) sou o primeiro a respeitar para ser respeitado”, “...na escola portava-me bem”, “...eu não era relapso”, “...nem tinha falta de material, nem nada disso” (S7);*

- + “...eu era um bom miúdo”, (S4);
- + “...portava-me bem...” (S17);
- + “...fui sempre educado com os professores, não era daqueles que andavam sempre atrás dela, mas nunca dei uma palavra mais alta, tudo que ela dizia para fazer, fazia” (S19);
- + “...em matéria de comportamento era bom”, “...perturbar e assim, não, era quieto, brincadeira” (S1);
- + “...na altura de estarmos com atenção nas aulas, estávamos pois, embora às vezes não gostássemos” (S13);
- + “...Portava-me bem, namorava muito, era arisco” (S16);

É interessante verificar que 39% dos participantes (5 participantes em 13) que admitem ter tido problemas de comportamento, utilizam com alguma frequência o termo “revoltado” ou revolta interior para explicar alguns desses comportamentos. Uma percentagem igual de sujeitos admite que eram agressivos. 31% destes (4 participantes em 13) são os mesmos que explicam esse comportamento por serem “revoltados”, ou seja, consideram ter tido mau comportamento devido ao facto de alguém ter contribuído para que se tornassem agressivos (aparente atribuição causal externa) e identificaram factores de risco do desenvolvimento como, por exemplo, a presença de violência doméstica, funcionamento familiar desadaptativo, ausência de figuras de referência ou de vinculações inseguras e baixa auto-estima.

S7, por exemplo, explica a sua agressividade pelas múltiplas dificuldades e contrariedades que enfrentou na sua infância e adolescência como uma emoção ou percepção de injustiça que foi contida durante muito tempo e que o tornou numa “*bomba prestes a rebentar*”. Refere-se aos castigos corporais de grande agressividade por parte de uma tia com

quem viveu. Culpa-a também de não lhe ter permitido seguir a carreira com que sonhava, a do desporto:

- “...reajo muito mal em situações de confronto, quando sou confrontado com alguma coisa que me dizem que eu não encaro bem, reajo mal, sou malcriado, sou provocador”;

- “...entro em stress, fico nervoso”;

- “...para entender porque é que eu sou assim, eu tinha que lhe contar a história toda da minha vida”;

- “...tive muitas situações na minha vida que eu, o meu cerebrosinho ficou todo enfiado cá dentro e não tive por onde explodir, não tive nenhuma compensação para aquilo que me acontecia tanto directamente como em termos de ambiente que me rodeava e ficou tudo atrofiado aqui no cérebro, é por isso que eu quando há alguma coisa que eu não gosto, eu expludo porque são as tais reminiscências da infância e da adolescência”.

- “...não suporto berros, nem que me falem mal, acho que é recalcamiento de anos e anos (...) eu tenho a minha cabeça cheia de marcas de ferros, porrada que eu levei dessa minha tia, de coisas que lhe passavam pela cabeça, sem importância (...) Uma vez eu estava com ela na Avenida da República, à espera do autocarro, eu tinha-me afastado um bocadinho e estava distraído a brincar, e ela chamou-me e eu não ouvi, achou que ia perder o autocarro, não tem mais nada, tira o sapato do pé e dá-me com ele, só que eram daqueles de tacão, e deu-me com o tacão mesmo no olho. Outra ocasião estava a passar a ferro também qualquer coisa atirou-me com o ferro, era assim... E eu, anos e anos a aguentar aquilo, é como uma panela de pressão, qualquer coisa expludo” (S7);

S12 atribui os seus problemas de comportamento à agressividade por parte das figuras cuidadoras. Pode ter sido objecto de violência doméstica.

“...não sei se era porque havia muita violência por parte do meu pai, eu era muito reguila na escola”;

“...brigava muito com os colegas, eu batia e expulsavam-me” (S12);

Em S9, ex-toxicodependente, a revolta e consequente agressividade parece estar relacionada não só com a agressividade da figura cuidadora, tal como no caso anterior, mas também ou principalmente com o desinteresse por parte da mãe:

- *“...era uma pessoa muito revoltada”;*

- *“...a minha mãe nunca me deu carinho, nunca me deu nada, só me dava era porrada (...) Se você perguntar se eu herdei alguma coisa de bom da minha mãe, digo logo que não” (S9);*

S7 deixa claro que, apesar das limitações, a sua tia tinha tido uma “vida muito difícil” desde pequena e era analfabeta mas insistia com ele para que fosse à escola e, de facto, não a acusa de desinteresse:

- *“Sim, ligava, ligava, não posso dizer o contrário (...) ela era inculta (...) mas obrigava-me a ir à escola e ia com frequência à escola saber se eu ia ou não” (S7).*

Por último, S22, ao contrário dos outros três, parece fazer uma atribuição de causalidade interna ao relacionar a sua revolta e agressividade com a falta de auto-estima mas não responsabiliza a família.

- *“...eu era muito revoltado...”*;

- *“...desde que me conheço, comecei a reagir com agressividade, virei um miúdo assim um bocado mau”*;

- *“...eu era um miúdo agressivo, rebelde e foi sempre assim”*

- *“...quando comecei a estudar à noite já não era tanto assim, namorar fez-me bem, aos 14 anos, e durante 14 anos... até aos 28 anos. Sentia-me bem, sentia-me querido, embora claro que tivesse defeitos, todos têm, não é? Mas já não era aquele peso...”*;

- *“...sentia-me mesmo, um perfeito anormal! Não gostava de mim, essa foi a minha carga, era por isso que era agressivo”*;

- *“...eu era grande à beira deles mas eu nem olhava dessa forma, eu às vezes batia em miúdos mais velhos do que eu, nem olhava a meios... era mesmo revoltado!” (S22).*

Os dois participantes (S5 e S10), que também constroem os seus discursos sobre comportamentos na escola no conceito de “revolta”, não de “agressividade”, descrevem as suas atitudes como brincadeiras ou travessuras.

S10 não especifica ao falar de “rebeldias” mas os seus motivos parecem ser bastante diferentes. A explicação baseia-se num acontecimento de vida que não só o marcou como o fez perder a figura de vinculação de maior referência: o suicídio do pai quando tinha 10 anos de idade.

- “...depois da mudança (...), estranhei, entrei em rebeldias, distorceu-se a minha infância toda” (S10).

S5, como o anterior, não tem a percepção de ter sido agressivo mas, ao contrário de todos os anteriores e ainda que também aborde a questão da “revolta”, não se considera “revoltado” embora estabeleça claramente uma relação directa entre os seus problemas de comportamento e os problemas familiares que o prejudicaram.

- “...causava muitos problemas mas nunca me senti revoltado”;

- “...comecei a ter muitos problemas porque os meus pais não me deixavam fazer desporto, tive de fugir de casa” (S5).

A1.3. Absentismo

60% dos sujeitos da amostra abordam a questão do absentismo. Destes (15 participantes), 73% admitem que eram alunos faltosos:

- “...no ciclo faltava às aulas, começava a chegar ao fim do ano e faltava”, “era o verão...” (S15);

- “...eu falhava muito à escola” (S14);

- “...tive períodos em que não fui à escola, “faltava até quando estava interno”, “...eu queria sair do colégio”, “...uma maneira era estar em quarentena na enfermaria para faltar às aulas” (S11);

- “às vezes faltava-se, não é? Quantas vezinhas eu faltei, para ir pedir com o meu falecido pai, nem me quero lembrar disso tão pouco, essas são as más recordações” (S6);

- “...quando me sentia cansado, eu saía de casa com tudo, e dizia que ia para a escola, só que depois desviava o caminho e não comparecia na escola”, “eu era mesmo malandro, não queria ir à escola, se ia, diziam-me “lê”, e eu “não leio”, “fizeste os trabalhos de casa”, “não fiz”. Eu era, tinha aquele bloqueio, não sei” (S1);

- “aqueles dias que não apetecia ir à escola, apetecia ficar em casa, eu era muito apegada à minha mãe, e mal saía de casa dava-me logo saudades da minha mãe, quando andava na primária gostava muito de estar em casa, estava sempre ansiosa por voltar para casa” (S13);

- “...fazia um mapa das aulas e depois riscava, um dia, dois dias, quando estava a ficar tapado, já sabia que não podia faltar, era até ao limite”, “eu inventava, dizia que tinha chegado atrasado, “pai assine-me aqui” (S16);

- “...eu faltava às aulas, ia brincar” (S8);

- “...saía da escola, deixava os livros, e ia jogar futebol para a rua” (S21);

- “...não, às vezes dava uns furos, mas pouco, era aquelas faltas que sabia que podia dar, se podia dar 7, dava 2” (S18);

- “...sim, às vezes, quando fazia uma traquinice”, “falava que ia para a escola, mas não ia, ia para a rua” (S12);

Os 27% que referem que não apresentaram absentismo dizem:

- “...não, nunca faltei” (S15);

- “...nem por isso, não faltava” (S17);
- “...não, nunca, era fácil, a professora passava em frente à casa da minha avó, acompanhava-nos a casa, mas mesmo assim, não fazia isso, não era meu...” (S19);
- “...não faltava”, “não era faltoso” (S7);

À excepção de um participante que justifica que faltava claramente por necessidade (“*Quantas vezinhas eu falei para ir pedir com o meu falecido pai, nem me quero lembrar disso tão pouco, essas são as más recordações*” S6), todos os restantes, ou seja, 66% dos que abordam a questão do absentismo, admitem que não tinham motivos para faltar à escola. Estas faltas parecem relacionadas com desmotivação escolar.

A1.4. Expectativas pessoais

Só numa pequena percentagem (26%, 6 participantes) se encontram citações que expressam algum tipo de expectativas pessoais e é interessante verificar que apenas num destes participantes as expectativas parecem realmente ir de encontro a objectivos académicos – “*eu queria saber coisas*” (S5). Este é precisamente um dos que actualmente se encontra a frequentar educação de adultos. Todos os outros apresentam objectivos futuros bastante distantes da frequência escolar:

- “...gostava de ter seguido desporto” (S7);
- “...quando era mais novo sonhava ser como o meu pai, camionista” (S16);
- “...eu queria era trabalhar”, “...não queria estudar” (S2);

Dois entrevistados confirmam uma ausência de expectativas ou de perspectivação de futuro:

- “...foi a droga (...) nunca tive namorada nem um futuro” (S18);
- “...tive um colega que eu gostava muito mas ele morreu e lembro-me de pensar, “poxa para quê que eu vou estudar? Posso morrer qualquer dia desses aí” (S12);

A1.5. Representações da escola

Quase todos os participantes (88%) fazem apreciações acerca da escola. É possível identificar 3 grupos de representações: representações positivas, representações negativas e representações quer positivas quer negativas a que chamaremos representações mistas.

Os participantes com representações positivas (50% – 11 participantes) demonstram o seu agrado pela frequência escolar:

- + “...adorava a escola” (S15);
- + “...gostava, não sabia fazer mais nada. Não gostava dos trabalhos de casa, tinha que os fazer mas não havia como e gostava da escola, é uma nova experiência para uma criança” (S5);
- + “...gostava muito de leitura e de escrita”, tem tudo a ver com a área que eu queria, que era veterinária, tive um professor de ciências que ainda recordo, que me deixou muito boas recordações”, “...tive professores espectaculares, que incentivavam muito a leitura e a escrita”, “...tenho ótimas recordações da escola”, “...não tenho, por incrível que pareça não tenho más recordações da escola!” (S24);
- + “...tenho muito boas recordações, não tenho fotografias de nada, mas lembro-me”, “...da escola não me lembro de coisas más”, “...só tenho boas recordações”, “...a

camaradagem, os colegas, lembro-me da escola primária, andava na Cruz de Pau, ainda havia a separação de meninas e meninos, lembro-me que andávamos atrás das camionetas do açúcar, porque ele caía” (S11);

+ *“...da escola só tenho boas recordações”, “...naquele tempo fazia-se a 4ª classe e terminava a escola. Para continuar tinha que haver dinheiro e naquele tempo não havia”, “...antes quem fazia o exame da 4ª classe é como se fosse hoje o 10º ou 12º ano, hoje não, hoje é tudo muito diferente e está bem, que seja cada vez mais diferente, para melhor”, “...agora é tudo à base de máquinas e computadores, antigamente era tudo escritinho ali” (S6);*

+ *“...na minha terra por lei é obrigatória, na escola de soldadura acabei a escola obrigatória”, “...lá agora é 11 anos e tens que acabar uma escola de profissão” (S20);*

+ *“...eu sempre gostei da escola, naquele tempo era obrigado, aos 6 anos era-se obrigado a matricular-se”, “...eu andei lá mas não tinha hipóteses”, “...os meus colegas, brincava” (o que mais gostava), “...quando deixei a escola” (piores recordações) (S25);*

+ *“...só me recordo mesmo é das brincadeiras, quando alguém completava anos, a professora fazia uma festa”, “...a hora que estava a brincar com os colegas”, “...ainda deu para aprender bastante” (S1);*

+ *“...não tenho, recordações más não tenho”, “...foram sempre boas, uma boa amizade com as minhas colegas”, “...passávamos muito tempo na escola, quase todo o dia, era uma segunda casa”, “...uma boa relação com os professores, , com colegas, totalmente diferente do que é agora, havia muita compreensão, respeito e amizade com as professoras, estavam ali muitas horas a ensinar-nos e nós a aprendermos, era uma relação boa, agora infelizmente não é assim, era um tempo*

bom”, “...naquela altura não davam aulas separadas”, “...esse curso geral de Administração e Comércio já não existe, está muito reduzido, a 9 ou 10 disciplinas, têm outros nomes, já foi há muitos anos”, “...o que eu mais gosto é de línguas”, “sim, gosto muito de línguas e de inglês”, “nem era aquele curso que eu gostava de ter, eu queria ser enfermeira, mas fui para aquele curso, não sei como” (S13);

+ “...tenho boas recordações”, “...no colégio era impecável, tínhamos grupos de teatro... e engraçado, o nosso dormitório era constituído por pessoas, cujos pais eram emigrantes, então parecia um núcleo que nós tínhamos, tínhamos uma necessidade enorme de sermos os melhores em tudo, tanto no teatro, éramos sempre nós”, “...essas recordações que eu guardo muito bem” (S8);

+ “...na altura só sabia médico, engenheiro, não sabia que outras áreas havia, não queria que tivesse matemática...”.

Só 27% (6 participantes) apresentam recordações negativas e 3 sujeitos são parcos na explicação dos seus motivos: um explica o seu afastamento do contexto escolar por causa das dificuldades relacionadas com integração social e dois justificam o seu desagrado com as tarefas académicas. O oposto acontece nos indivíduos que têm representações positivas já que alguns ressaltam as interações sociais como uma das melhores recordações (36% – 4), embora também citem tarefas de natureza académica (55% – 5).

- “...não, não gostava da escola”, “...não me lembro” (S9);

- “...não gostava muito... não, não gostava” (S17);

- “...naquela altura não, hoje se pudesse ter continuado, mas naquela altura não gostava”, “...de história e geografia”, “...dos ditados” (S19);

- *“...eu nunca gostei de estudar”, “...andava na escola para me divertir mais nada”, “...não me sentia integrado, sentia-me feio, achava que estava sempre com problemas, pronto não me sentia bem”, “...não gostava da parte social da escola”, “...a partir daí as coisas não calhavam bem, passado uns anos chamaram-me para fazer desporto e aí já me comecei a sentir mais integrado, já me tratavam como tal”, “...eu queixava-me de estar fechado, mas era porque eu estava contrariado lá...”, “...muito honestamente, era da escola, acho que era só do desporto”, “...das piadas, de ser constantemente gozado, e da minha maneira de ser, agressivo” (S22);*

- *“...gostava mais era do futebol” (S21);*

Por último, os participantes que apresentam representações mistas revelam que as recordações menos boas estão relacionadas com tarefas académicas, falta de recursos económicos e castigos corporais. As boas recordações advêm dos relacionamentos interpessoais, componente cultural da escola (visitas de estudo) e a possibilidade de se alimentarem bem, o que aliás vai de encontro às representações dos participantes anteriormente descritos.

- *“...contas de dividir, do que não sabia muito, dos ditados”*

+ *“...era ir ao recreio” (S14);*

- *“...piores momentos era quando me roubavam a merenda, a minha mãe não tinha para me dar, não tinha quem me desse, roupa por vezes eram as professoras, até alimentação me chegaram a dar. Isso é que foram os piores momentos, querer para comer e não ter, quase descalços, querer uma caneta para escrever e não ter, um lápis.”*

+ “...melhores foram os passeios que eu tive, cheguei aqui ao Porto, conheci o estádio do dragão, as salas todas, os ginásios, a sala dos troféus, foi a fábrica dos chocolates” (S10);

- “...nunca gostei das escolas”, “...dos ditados que se fazia, não gostava”

+ “...gostava de matemática”, “...só tenho boas recordações”, “...porque... naquele tempo fazer a 4ª classe quase que, não, ninguém” (S2);

- “...era aturar os profes”, “...era a matemática”, “...porrada mais nada, de resto não tenho muitas queixas”, “...educação física nem tanto”;

+ “...de religião moral, ciências, história”, “...depende dos profes” (S3);

- “...não tinha, era de estudar mesmo, não gostava”

+ “...da merenda” (S12).

Resumindo e fundindo as representações dos três grupos verificámos que as recordações positivas têm uma maior expressão, revelando-se estas nos seguintes domínios:

– Relacionamento com os pares / diversão – citado por 6 participantes;

– Tarefas académicas – citadas por 6 participantes;

– Componente cultural – citado por 3 participantes;

Quanto às recordações negativas encontramos uma maior concordância:

– Tarefas académicas – citadas por 7 participantes;

– Percepção de inutilidade da escola – citada por 1 participante;

– Dificuldades económicas – citadas por 1 participante;

– Problemas com os pares – citados por 1 participante;

– Castigos corporais – citados por 1 participante;

É interessante cruzar estes dados com as motivações para a frequência escolar na idade adulta. Os participantes que não se mostram motivados indicam tendencialmente como representações negativas as tarefas académicas e como positivas os relacionamentos interpessoais. Alguns destes indivíduos estão motivados para ser enquadrados em algum tipo de terapia ocupacional. Pelo contrário, os sujeitos que já se encontram em formação profissional ou se apresentam motivados citam mais recordações de tarefas académicas.

Ainda que nem sempre a presença de representações negativas da escola seja impedimento para a frequência de formação na idade adulta, parece existir alguma relação entre as representações sobre a escola e uma futura frequência escolar pois os indivíduos que se encontram em formação ou que admitem essa possibilidade, para além de apresentarem maior número de representações académicas, exibem mais citações positivas do que negativas.

- Grupo que se mostra motivado para a frequência escolar na idade adulta:
- 31 citações positivas e 18 negativas;
- Grupo sem motivação para a frequência escolar na idade adulta:
- 14 citações positivas e 14 citações negativas;

A1.6. Consequências do tipo de percurso escolar

Só 40% (10 participantes) dos sujeitos apresentam referências que se enquadram na categoria de consequências do percurso escolar. Destes, a maior parte (60%) indica que a consequência mais determinante se verifica em termos do emprego que obtiveram ou a que têm acesso e, como tal, a qualidade de vida que vieram a obter.

*“...aqueles que tinham dinheiro... tomara eu ter mais estudos, cabeça tinha eu, eu se tivesse dinheiro nunca tinha ido para a trolhice e não tinha tido o acidente que tive”,
“...eu? Podia ser engenheiro por exemplo mas a maioria é que manda como diz o outro, eu nunca tive sorte na vida em dinheiro, também agora o resto que me falta...”
(S15);*

*“...ela lá sem saber falar e com o 4º ano, dificilmente arranjava o que quer que fosse” (refere-se às poucas possibilidades da esposa obter emprego em Inglaterra)
(S10);*

“...o rapaz é electricista electrónico, tinha boa cabeça, ela não sei mas também tinha boa cabeça” (S19);

“...são pessoas que é, que procuraram os estudos e correu tudo bem para eles. Se eu tivesse continuado, talvez tivesse chegado em algum canto”, “...tenho que pensar em investir nelas (filhas), pelo menos nela, já que o mais velho não quis, pelo menos, investir nelas” (S1);

“...todos fizeram o 9º, 10º, outra tem o 12º e outra um curso superior. Trabalham todos, estão todos muito bem na vida”, “...trabalham nos têxteis, estão todos muito bem, na vidinha deles” (S22);

“...ah eles fizeram cursos e estão bem”, “...agora é que damos valor”, “...talvez em certos empregos, que queriam que eu tivesse o curso completo”, “...eu ao preencher tinha que por que não tinha aquela disciplina, o que é, é que era difícil arranjar emprego” (S13);

Noutros sujeitos, a relação entre percurso escolar e tipo de emprego não é tão clara. Contudo identificam uma percepção de insucesso ou de dificuldades acrescidas para aqueles que não possam beneficiar dos seus percursos escolares:

“...procurava trabalho, ficava em casa de amigos, tive uma fase difícil, era menor de idade e não me deixavam trabalhar”, “...ficava na rua” (S5);

“...eu sinto que falhei, sinto entre aspas, eu até posso estar a dizer que podia ter sido um grande desportista, como o Carlos Lopes ou o Fernando e ser depois um grande falhado mas... podia ter experimentado” (S7);

“...o único burro, desculpe a expressão, mas é a única coisa que consigo ter neste momento, é o meu irmão, fez só o 8º ano, ficou por aí”;

“...deixei sem pensar muito nas consequências, no futuro”, “arrependi-me, por causa das dificuldades que a gente passa”.

A1.7. Interrupção do percurso escolar

Foi possível identificar três motivos que levaram os participantes a deixar a escola. Todos apresentaram citações que se relacionavam com esta categoria à excepção do S3 que, tendo feito o 12º ano, considera ter concluído com sucesso a escolaridade.

Interrupção por necessidade

A interrupção do percurso escolar por necessidade foi a mais citada pelos participantes numa percentagem de 46%, indiciando que a pobreza em que vivem no momento presente poderá constituir uma extensão do estatuto socioeconómico da infância. Quando questionados acerca do motivo pelo qual deixaram de estudar, este grupo de indivíduos apresentou as seguintes citações:

- *“...tinha que ir trabalhar de qualquer maneira, porque os meus pais não podiam, tinha que ajudar a família, era a minha mãe a trabalhar, o meu pai estava doente, tinha que trabalhar forçadamente”;*
- *“Tinha uma irmã que estava num colégio interno, outro mais novo que ainda não trabalhava e eu é que tinha que olhar por eles.”;*
- *“...eu é que tinha que dar à perna para ajudar a família”;*
- *“...eu também não tinha condições de continuar, havia muita fome, estava sempre à espera que o meu pai chegasse para ver se tinha sobrado alguma coisa da marmita dele, muito complicado.” (S15);*
- *“Não foi por minha vontade. Eu queria ir para veterinária, mas só que os meus pais estavam bastante mal, o ambiente lá em casa não era muito agradável, e eu disse “Anabela põe-te andar!”;*
- *“...tive mesmo que deixar, não podia” “por necessidade de me desenrascar” (S24);*
- *“Para ajudar a criar os meus irmãos, era o mais velho”;*
- *“...eu era o mais velho, ela estava apertada da vida, e eu aí quis ajudar, porque na altura passávamos muito mal, uma casa de madeira, sem água, sem luz, ainda hoje o*

assim é, foi muito difícil e ainda hoje é, eu já não estou habituado a isso, mas era o meu padrasto a trabalhar sozinho para a casa e então desisti da escola para ajudar para a casa, os meus irmãos eram todos pequeninos.”;

- “...eu depois deixei a escola, por causa dos meus irmãos” (S10);

- “O problema é que eu deixei de estudar para ajudar os meus pais. Os meus pais, não, a minha mãe, os meus pais estão divorciados”;

- “...foi meu critério, eu vi-a atrapalhada, mas não valeu a pena” (S9);

- “...foi por minha vontade, porque havia necessidade, não era muito famosa a vida naquele tempo”;

- “...com 13 anos disse à minha falecida mãe “vamos fazer um acordo, eu dou-te x por semana e eu fico com o resto. Quando eu ia comprar qualquer coisa com a minha mãe, umas calças, naquele tempo era preciso meter uma corda para puxar de um lado e do outro e, a partir daí lancei-me à vida” (S6);

- “...o caso era que também não havia dinheiro para continuar a estudar” (S19);

- “...não parei exactamente, ainda tentei fazer um cursinho, mas o tempo não ajudava, eu tinha mesmo é que trabalhar e fiquei só com o 9º ano” (S1);

- “Para ver se arranjava emprego durante o dia, porque a minha mãe é que tomava conta dos meninos e eles também precisavam de mais atenção”;

- “...andei a estudar à noite para ver se conseguia arranjar um trabalho de dia” (S13);

- *“Fiz só o 1º ano porque não tinha mais dinheiro para poder acabar o curso”;*
- *“...optei por fazer o seguinte: “vou trabalhar um ano”, foi o que eu pensei na altura, os meus pais tinham perdido completamente a possibilidade de me pagar os estudos, o curso, e eu optei por ir trabalhar, só que fui trabalhando, trabalhando, trabalhando, trabalhando e não consegui nada, mesmo, depois meteu-se a renda da casa, meteu-se isso tudo e eu não pude” (S8);*
- *“Foi a falta de dinheiro, tive que ir trabalhar, eu já fazia algumas coisas, para pagar as minhas coisas, mas depois não deu. Não fui eu que quis, tive que ir. Eu ia fazer exames, da 2ª época, faltei, estava a trabalhar longe, a partir daí nunca mais fui. O meu pai arranjou-me para eu ir para os meus avós, tinha que tirar passe, depois não tinha dinheiro.” (S18);*
- *“Trabalho, comecei a trabalhar com 12 anos, para ajudar a minha mãe, na parte da manhã ia para a escola e trabalhava na parte da tarde”;*
- *“...foi porque a situação era difícil, a minha mãe ficou com os filhos para criar sozinha” (S12).*

Interrupção por vontade própria

Embora a interrupção por vontade própria possa traduzir diferentes motivações em cada caso (8 indivíduos – 33%) os entrevistados referem que deixaram de estudar para poder trabalhar.

Ainda que nenhum indivíduo vivesse em condições socioeconómicas confortáveis, esta desistência não foi realmente motivada por essas dificuldades. Os sujeitos explicam que as figuras cuidadoras insistiram para que estudassem e ficaram desiludidas com a opção que

tomaram. S21 afirma ter desistido para “poder jogar futebol”, considerando-o como uma inserção laboral visto que se tratava de futebol profissional.

- *“Fui para Espanha, trabalhar com a minha mãe”, “fugi mesmo” (S5);*

- *“...parei de estudar e fui trabalhar para poder casar” (S11);*

- *“Fui para Espanha trabalhar, estava iludido, pensei que ia ganhar muito e depois não foi tanto assim, tinha um irmão que estava a explorar um bar no sul de Espanha, e fui para lá” (S17);*

- *“No meu tempo de comunistas, tinha só exames para fazer, mas não queria. Tinha trabalho, independência, tinha tudo” (S20);*

- *“...eu é que quis deixar”, “Ainda estive 15 dias no Seminário de Ermesinde, lá com os padres, mas não quis”, “...na altura era assim” (S2);*

- *“Porque o meu pai faleceu e eu fui para Angola, comecei a trabalhar mesmo a sério e nunca mais... comecei a adiar, adiar, e depois já achava que estava velho demais”, “...desisti principalmente para poder trabalhar” “Por minha vontade sim...”, “Até que o meu pai me disse, pronto desiste lá disso, vens trabalhar, que ainda vais fazer disparates” (S22);*

- *“Comecei a ter amigos que já trabalhavam, vivia à beira da praia, gostava de ter o meu dinheiro, pedi ao meu pai” (S16);*

- *“Jogar futebol” (S21);*

Interrupção por pressão externa

Por pressão externa entende-se que as figuras cuidadoras ou algum acontecimento externo impuseram a desistência da escola como uma obrigatoriedade pelo que não foi uma decisão do participante. Este motivo foi referido por 21% (5 dos participantes):

S7 refere uma pressão externa para que não seguisse a área vocacional que ambicionava, o que de alguma forma contribuiu também para a desistência, pois não quis concluir estudos numa área que não era a da sua eleição:

- *“...porque ela nunca me deixou, qualquer coisa que fosse desporto, tinha aquela ideia que eu tinha era que trabalhar, era esse lado inculto dela. Foi uma senhora que com 9 anos já trabalhava”;*

- *“Foi uma pessoa que não teve tempo para estudar, para brincar, para ela importante era o trabalho “eu nasci a trabalhar, eu aos 9 anos já trabalhava para ingleses” dizia ela. Qualquer coisa que fosse diversão para ela já não podia ser”;*

- *“...no meio mais ou menos do 3º ano deixei, não tinha nada a ver com aquilo que eu queria, não estava a ter aproveitamento nenhum” (S7);*

S14, oriundo de um meio rural, deixou de estudar com 13 anos após 4 retenções no 1º ciclo. Neste caso a pressão externa foi motivada pelo insucesso escolar repetido:

- *“...o meu pai disse-me que eu tinha que ir trabalhar, o meu pai era pobre.”;*

- “...o meu pai precisava e pôs-me a trabalhar, eu lá sabia o que é que queria, não queria saber”;

- “Eu também não era muito bom na escola” (S14);

Ainda que a pressão que S4 sofreu tenha sido externa, a desistência escolar só se deu por causa do insucesso escolar anterior e repetido, tal como aconteceu com S14:

- “...depois diziam-me, “...vais para a escola e não passas, porquê?”, “...tinha que o fazer gastar”;

- “...a partir daí eu não quis a escola porque eu, sentia-me assim, não era relaxado, ia para um ciclo mais alto e eu, era capaz de não ter capacidade, para andar ali a gastar, a gastar e depois repetir, repetir, repetir, andar a repetir e depois diziam-me, “...vais para a escola e não passas, porquê?”;

S23, também oriunda de um meio rural, não chegou sequer a frequentar a escola tendo sido forçada a trabalhar em serviços domésticos e a cuidar de uma criança mais ou menos da sua idade:

- “Depois a filha dela foi para a escola, ensinou-a e assim, a mim fazia-me trabalhar, fazer as coisas de casa, ir à água...” (S23);

S25, igualmente oriundo de um meio rural, deixou a escola no 3º ano de escolaridade com 8 anos para poder trabalhar por conta de outrem. As preocupações desta família focavam-se em bens de primeira necessidade:

- “...vim eu e uma minha irmã que mora ali em Ramalde. Viemos por ali abaixo, vínhamos ganhar para a sopa”;
- “Andei na escola, passei da 1.^a para a 2.^a e depois vim por aí abaixo. Não havia de comer e beber e a minha mãe disse-me “filho vai porque eles dão-te de comer e beber, fazes alguma coisinha, mas faz a obrigação” (S25);

É de salientar o facto de 3 dos 5 participantes citados serem oriundos de um meio rural.

A2. Factores de influência familiar

Outras condicionantes dos percursos escolares têm origem na família. Nesta categoria registam-se percepções dos participantes quanto ao apoio escolar fornecido pela família, presença na escola, percepções quanto a questões de cariz disciplinar atendendo às regras impostas pelas figuras de referência, a castigos de tipo físico ou não sobre o aluno, às expectativas da família, às suas reacções perante o seu desempenho académico e à imposição de trabalho infantil.

A2.1. Apoio escolar

Grande parte dos participantes (17, ou seja, 68%) faz referência a esta categoria.

56% considera ter tido apoio escolar. É significativa a percentagem dos que não percepcionaram apoio familiar (44%).

São principalmente os sujeitos que têm percepção de apoio que o abordam nas entrevistas – cerca de 71%, (25% não percepcionaram apoio escolar). A maioria (75%) dos

que, apesar de propositada e directamente questionados não responde ou se desvia do assunto, pertence ao grupo de participantes que não têm percepções positivas.

Apesar da obrigatoriedade de escolha (com ou sem apoio) encontram-se citações mistas, isto é, referências quer positivas quer negativas em ambos os grupos de participantes. Os entrevistados fazem referências a situações em que perceberam apoio e a outras em que tal não aconteceu; ou referem uma figura apoiante *versus* figuras que lhes pareceram indiferentes ou sem interesse pelas questões escolares.

Os casos S15, 24, 19, 2, 13, 3 e 8 fazem apenas referências positivas:

- + *“A minha mãe entregava-nos lá e trabalhava muito para ficarmos na mestra” (S15)*
- + *“Incentivavam-me, o meu pai principalmente, a minha mãe nem tanto” (S24);*
- + *“...tive sempre uma boa orientação” (S11);*
- + *“Sim, sim, tanto eu como a outra neta que lá estive, os filhos não porque ela ficou viúva, o meu falecido avô morreu com 38 anos, ficou com 9 filhos, a minha mãe era a mais velha, mas aos netos não...”; “Teresa tenho aqui o rapaz, quero que você arranje para ele ir para a escola” (S19);*
- + *“...insistiam muito comigo”; “...tiveram muita importância” (S2);*
- + *“...davam-me sempre muito apoio”; “...os meus irmãos também tinham muitos estudos e claro também queriam que eu estudasse, eu era a mais nova...” (S13);*
- + *“Era o padre da instituição.”; “as doutoras da instituição é que tratavam disso”; “Comigo eram duas, a Psicóloga e a Assistente Social”; “Eram as storas do apoio, da instituição”; “Perguntava-me se estava tudo bem, se precisava de alguma coisa”; “também me dava nas orelhas e íamos passar férias a casa dele e tudo, no verão, na Páscoa, no Natal” (S3);*

+ *“Davam muita! Porque eles... o meu pai era uma pessoa muito culta, muito, muito, muito, tinha que se parar para o ouvir, na forma como ele contava as coisas” (S8);*

S10, 9, 6 e 23 só fazem referências de ausência de apoio escolar:

- *“A minha mãe não se interessava, quer dizer, de vez em quando lá se lembrava para eu ir para a escola, mas ao mesmo tempo, devido às coisas que se passavam em casa, o meu padrasto houve uma certa altura que foi um bocado violento com ela e connosco, a infância não foi a melhor, e com uma casa sem condições, era viver em barracos que era mesmo assim” (S10);*

- *“...a minha mãe nunca me deu carinho, nunca me deu nada” (S9);*

- *“Não, porque eu nunca precisei, não precisei dos meus pais para me criar, eu desenrascava-me” (S6;)*

- *“...eu só tive mãe para me por no mundo” (S23);*

S1, 7, 22 e 18 formam um subgrupo de participantes que, tendo referido no questionário a presença de apoio escolar, indicam posteriormente referências mistas:

S1, por exemplo, saiu de casa com 13 anos tendo-se encontrado num duplo estatuto de trabalhador-estudante. Embora tenha trabalhado desde cedo, mostra reconhecimento pelo apoio de uma figura de referência (tia) no domínio escolar. Contudo, tem consciência da desvantagem em que se encontrou devido à falta das figuras parentais e compara-se com os primos que puderam realizar percursos escolares de sucesso.

+ *“Tudo que eu hoje sei, eu devo a ela, uma pessoa muito importante na minha vida, no meu desenvolvimento, na adolescência”;*

- + *“Minha tia, acho que é por isso que eu terminei o 9º ano. Quando eu chegava do colégio, praí 22h30, ela ainda estava acordada e aí perguntava “então tem alguma coisa para fazer da escola?”, “ah tenho”, às vezes dizia que não tinha mas ela ia olhar se tinha ou se não tinha. Quando tinha ela me chamava e dizia, “não, só vai dormir quando terminar, nem que chegue mais tarde um pouco no trabalho, mas só vai dormir depois que deixar tudo pronto”;*
- *“Se fosse o caso de eu ter pai e mãe, acho que eu tinha ido certinho, tinha chegado mais longe, mas como tinha que trabalhar e tudo, a situação nunca foi fácil.”;*
- *“Mas eles (primos) pronto, eles são o oposto de mim, eles sempre tiveram mãe e pai, para os apoiar”.*

S7 admite que uma tia fez sempre questão que ele frequentasse a escola, dispondo-se a fornecer as condições necessárias. No entanto esta não lhe pôde proporcionar o acompanhamento académico por não dispor de conhecimentos para o efeito.

- + *“...na primária tinha em casa quem me obrigava a ir para a escola, a minha tia com quem vivia, embora fosse uma pessoa inculta, ela era analfabeta (...) mas nesse aspecto mandava-me sempre para a escola, fazia o que tinha que fazer”;*
- + *“...sim, ligava, ligava, não posso dizer o contrário”;*
- *“...mas lá está, como ela era inculta, não sabia aquilo que eu tinha para fazer da escola”;*
- *“...o facto era que, como ela era inculta, eu em casa não tinha uma orientação para o estudo, como ela não sabia...”;*

- *“...tinha só aquela coisa da assiduidade à escola, comprava-me os livros que era preciso, o material, mas o resto passava-lhe tudo ao lado, e eu também passei um bocadinho ao lado, porque não tinha em casa...”*;

S18, à semelhança dos anteriores, contou com o apoio de uma tia durante algum tempo mas à medida que progredia no seu trajecto escolar, quando se envolveu no consumo de estupefacientes, deixou de ter esse apoio e ficou entregue à sua sorte.

+ *“...foi ela que me ensinou a escrever”*;

+ *“...ajudava-me a inglês a minha tia, nunca tive explicações mas ela dizia-me as coisas”*;

- *“...mais a minha mãe, o meu pai dava-me roupa e assim, mas a universidade pagava eu, porque já trabalhava”*;

- *“...não! A partir duma certa altura começaram a ficar diferentes comigo, acho que perceberam”*.

Por último, S22 é o único que relata um apoio escolar proveniente dos pais (os 3 anteriores citam sempre uma figura da família alargada). A problemática neste caso centra-se na baixa auto-estima e no consumo de drogas.

+ *“...muito” (apoio)*;

- *“...eu tinha 8 irmãos, mas não tinha ninguém”*;

O único participante que considerou não ter tido apoio escolar, embora faça também referências mistas, é S5. Tendo fugido de casa muito novo, viveu na rua ainda durante o tempo de escola.

- + “...tive sorte porque tive um ambiente de trabalho e educação para isso”;
- + “...foram eles que me matricularam”;
- “...não tinha condições como estudante”;
- “...ter que fazer tudo sozinho, não saber como”;
- “...não conseguia ver ninguém... a única ajuda era eu e aquilo que eu fizesse”
- “...alguma psicóloga ou assistente social” (que o poderiam ter ajudado).

A2.2. Presença na escola

A maior parte dos indivíduos refere que não tem percepção da presença das figuras cuidadoras na escola (16 participantes, equivalente a 60%). Tal como nas subcategorias anteriormente citadas, só 28% fazem alguma citação deste domínio na entrevista. Interpretaram a presença dos pais na escola como uma forma de se certificarem da própria frequência escolar e não do desempenho académico. Ainda assim associam esta supervisão a uma maior probabilidade de sucesso escolar.

- + “...ia com frequência à escola saber se eu ia ou não” (S7;)
- + “...eles foram”, “...tinha lá o meu padrasto e a minha mãe à minha beira”, “...fomos juntos” (S2);
- + “...andavam sempre a ver se eu faltava, falavam com os professores, era mais o meu pai que ia à escola” (S13);

+ “...a do meu pai por exemplo, ia lá todos os fins-de-semana”, “...o meu pai também estava longe (...) tinha mais a ver com interesse” (S3);

- “...felizmente nunca tive problemas de os meus pais terem que ir à escola, nunca foi chamada a minha falecida mãe e o meu falecido pai” (S6);

- “...a minha mãe nunca ia lá à escola, acho que era assim. Aí ligava perguntando pela minha mãe, “...ah viajou”, “...era uma coisa que não ajudou muito”

- “...o meu pai não ia lá” (S18).

A2.3. Expectativas familiares

Oito participantes manifestam algum tipo de consideração nesta categoria (32%).

Destes, 24% referem que as figuras cuidadoras ambicionavam que eles estudassem mas só um participante revela expectativas de uma frequência escolar superior, ou seja, de prosseguimento de estudos no ensino superior. Esse participante (S17) provém de uma família em que dois dos seus três irmãos concretizaram esse objectivo. No seu caso encara o consumo de estupefacientes como a causa que o terá impedido de alcançar tal desígnio.

+ “...a minha mãe ficou com grande desgosto de eu não ter tirado um curso” (S17);

+ “...faziam votos para que eu, claro, continuasse até à 4ª classe” (S6);

+ “...de certeza que sim, a minha tia, aí nessa parte, ela sempre valorizou o estudo, em primeiro lugar” (S1);

+ “...sim, davam muito valor à escola, insistiam” (S13);

+ “...ele disse que gostava que eu estudasse” (S16);

- + “...temos mas é que tirar daqui os miúdos porque eles não vão ter educação nenhuma” (S8);
- “...ele não queria andar na boca do povo e disse-me a mim “tens de trabalhar para comer, quero que sejas um homem, que trabalhes” (S4);
- “...isso para eles... não faço a mínima”, “...não”, “...sim e não. Querer ele queria, mas depois o trabalho... é sempre aquela coisa” (S3).

De facto, com excepção de um entrevistado (S6) cujas aspirações se resumiam à escolaridade básica, todos os restantes obtiveram níveis de escolaridade superiores às dos sujeitos que não realizaram menções neste domínio.

A2.4. Reacções perante o desempenho escolar

Apenas 4 participantes (16%) se expressam sobre as reacções parentais face ao desempenho académico. Todos as descrevem como tendo sido demasiado brandas, levando em conta que apresentaram insucesso escolar, um considerável absentismo e desistência escolar precoce.

- “...chateavam-me um bocado. Não ficavam tristes mas chamavam-me à atenção” (S5)
- “...davam a sua importância mas não eram pais que exigiam”, “...tens que fazer!”, “... não isso não”, “...nunca havia isso de insistirem” (S11);
- “...ela falava”, “...vai estudar porque quando você estiver maior você vai ver a falta que faz”, “...ela passava para nós a experiência dela” (S12);
- “...nem por isso, o meu pai tinha 7 filhos, tinha que manter aquela gente toda, o meu pai também não tinha vagar para andar a ver o que fazíamos na escola” (S14);

A2.5. Questões disciplinares

Foram analisadas 3 subcategorias neste domínio: punições corporais, punições não corporais e uma categoria mais abrangente denominada “disciplina”. Nesta última incluíram-se todas as unidades de registo que, tratando de questões disciplinares, não se enquadravam nas anteriores.

Onze participantes (44%) fazem algum tipo de citação neste âmbito. A subcategoria que é citada com mais expressão é a dos castigos corporais com citações de 7 participantes. Concluiu-se que a presença de punições físicas era uma realidade para 28% dos participantes, algumas com elevado grau de agressividade:

- *“...batia-nos, a minha mãe metia-se à frente e ele batia nela, aquilo era um martírio” (S15);*
- *“...eu tenho a minha cabeça cheia de marcas de ferros, porrada que eu levei dessa minha tia, de coisas que lhe passavam pela cabeça, sem importância”;*
“...Uma vez eu estava com ela na Avenida da República, à espera do autocarro, eu tinha-me afastado um bocadinho e estava distraído a brincar, e ela chamou-me e eu não ouvi, achou que ia perder o autocarro, não tem mais nada, tira o sapato do pé e dá-me com ele, só que eram daqueles de tacão, e deu-me com o tacão mesmo no olho. Outra ocasião estava a passar a ferro também qualquer coisa atirou-me com o ferro, era assim. E eu, anos e anos a aguentar aquilo, é como uma panela de pressão, qualquer coisa expludo” (S7);
- *“...ele foi muito bruto comigo, tive uma infância pesada, ele era pontapé, murro, chapada, era tudo” (S10);*
- *“...só me dava era porrada” (S9);*

- “...antigamente a gente levava cada pontapé, cada chapada e cada varada, era assim... (S25);
- “...não podia dizer nada porque se chegasse a casa e dissesse ainda levava mais! E eu não fiz nada!” (S2);
- “...se fosse lá era capaz de me dar uma tarefa” (S18);

Outras punições não físicas são indicadas por 2 participantes. Dão a entender que não eram estratégias disciplinares muito utilizadas:

- “...o meu pai de castigo pôs-me a trabalhar com ele num armazém de plásticos” (S11);
- “...eu vim para Portugal de castigo, para um colégio interno” (S8);

Na subcategoria de disciplina encontramos citações de 7 participantes. Três descrevem algum desinteresse ou negligência por parte das figuras cuidadoras:

- “...a minha mãe dava-me toda a liberdade” (S21);
- “...A partir dos 13 anos, comecei a ter mais liberdade, com os meus avós nem me deixavam sair” (S18);
- “...Nunca tive castigos dos meus falecidos pais” (S6);

Por outro lado, encontrámos citações que remetem para uma transferência de responsabilidade pelas questões disciplinares para outras figuras de referência:

- *“Eu saía de casa às 6 horas da manhã, íamos para a mestra e saímos de lá às 8h30 da manhã, íamos para a escola, quando saímos voltávamos à mestra e só saímos de lá quando a minha mãe chegasse” (S15);*
- *“...fui bem educado com os meus tios e avós”; “O meu pai não se dava muito bem comigo, não fui criado à maneira dele, educado à maneira dele” (S19);*

A2.6. Trabalho infantil

Algum tipo de citação quanto à presença de trabalho infantil surge em 8 indivíduos (32%). A média de idades referida pelos participantes para o início do seu trabalho é de 10 anos sendo o mínimo aos 6 anos e o máximo aos 12 anos. Para 6 destes 8 participantes o momento em que mencionam ter começado a trabalhar remonta a uma data anterior a 1969. Portanto não se enquadram ainda na legislação Decreto-Lei n.º 49408, de 24 de Novembro de 1969, do Regime Jurídico do Contrato Individual de Trabalho que estabeleceu os 16 anos como a idade mínima legal para trabalhar.

S15 começou a trabalhar em 1967 com 10 anos de idade:

- *“...fui forçado a trabalhar com o meu pai”;*
- *“...nesse tempo eu ia trabalhando, até uma gorjetazinha que me dessem, às vezes 25 tostões, ele vinha logo”, “...mostra cá isso”, “...guardava e ia para os copos”.*

S4 também começou a trabalhar com 10 anos em 1972 e faz expressa referência à questão legal do trabalho infantil:

- “...andei no campo a ajudar lá no terreno”;*
- “...como a idade ainda era baixota para ir trabalhar, só podia ir aos 14, 15 ou 16, eu*

aguentei lá, depois é que fui trabalhar”.

S6 iniciou actividade laboral em 1965 com 11 anos de idade:

“...cada qual procurou o trabalhinho e todos nós trabalhámos”.

S19 refere ter trabalhado sempre para a sua família embora formalmente tenha começado em 1961 com 12 anos:

“...eu já estava habituado a trabalhar, já trabalhava desde pequenino”;

“...o meu pai tinha uma quinta e os filhos trabalhavam no terreno dele, já eu trabalhava numa padaria” (S19).

S25 menciona a idade de 8 anos (1962), altura em que foi viver e trabalhar para uma família:

“...em 1962 mais ou menos, tinha praí uns 8 anos”.

S2, tal como S19, indica algum tipo de actividade laboral em favor da economia familiar na sua infância e o início de um trabalho formal aos 11 anos (1963):

“...ia com as ovelhas para o pasto, ia à fonte buscar água, trabalhava... mas levava sempre os deveres feitos”; “...dos 11 aos 17 anos”.

S1 começou a trabalhar em 1977 com 13 anos, altura em que fugiu de casa, embora tenha desde os 10 anos ajudado a mãe e a tia no negócio da família:

“...eu saía de casa com uns 13 anos e só apareci com uns 16 anos. Eles estavam todos malucos, mas eu estava trabalhando e mandava a despesa deles”;

“...enquanto trabalhava estudava à noite”;

“...ajudava no restaurante”;

“...eu estudava das 19h às 22h. Eu ajudava ela ao fim de semana, mas durante a semana eu trabalhava numa sapataria”;

“...com 10 anos”;

“...na minha tia trabalhava durante o dia e estudava à noite”;

“...estudava de noite, trabalhava de dia”;

“...apesar de que, quando eu disse que trabalhava, eu trabalhava para ela. Morava e trabalhava na casa dela. Ela tinha uma loja de material de desporto. Aí eu trabalhava na loja dela, mas lá porque eu era sobrinho dela, e morava na casa dela, não era por isso que não pagava, não, sempre me pagou tudo, certinho”;

S23, de forma semelhante a S25, também iniciou actividade profissional na altura em que foi viver com uma família que a acolheu (1966) aos 6 anos e foi por esse motivo que nunca frequentou a escola:

“...tinha uma irmã que faleceu que me levou com ela para Alcobaça e entregou-me a uma senhora para tomar conta da menina dela que tinha 6 anos”;

“...ela tinha 5, eu tinha 6, era para eu a guardar mas tão menina era ela, como era eu”.

Em suma, ainda que não esteja aqui em causa a questão da legalidade do trabalho infantil, cerca de 1/3 da amostra começou a trabalhar precocemente.

A3. Factores de influência escolar

A subcategoria “factores de influência escolar” é a 3.^a menos citada pelos participantes com apenas cerca de 535 palavras. Esta subcategoria evoca o relacionamento professor-aluno, o relacionamento com os pares e, à semelhança dos factores familiares, as questões de cariz disciplinar.

A3.1. Relação professor-aluno

Apenas 4 participantes (16%) abordam nas suas narrativas as relações mantidas com os professores. Falam de uma forma bastante positiva recordando o apoio que sentiram por parte da figura docente, a admiração pelo facto de ser exigente e o bom relacionamento. Um participante reconhece mesmo a importância deste relacionamento no seu desempenho escolar. Poderá não ser por acaso que 3 destes 4 sujeitos já frequentaram algum tipo de programa educativo na idade adulta.

- *“...senti-me acarinhado pelos professores, fui melhor recebido, quer dizer, mudou-se, foi uma grande mudança, senti carinho e respeito pelas professoras, foi uma mudança radical, e daí o meu entusiasmo, foi assim que eu consegui” (S10);*
- *“...era rigoroso, bom e rigoroso, tudo ali direitinho, certinho”, “depois do exame o professor até me convidou para continuar a estudar” (S6);*
- *“...gostava de a conhecer agora”, “...era amigo dela, fui sempre amigo”, “...fui o único que fui comer com a professora”, “...foram almoçar connosco ao restaurante, naquele tempo...” (S2);*
- *“...depois tive uma professora que me soube levar e fui para o ciclo” (S22);*

A3.2. Relacionamento com os pares

São 7 os participantes que abordam a questão do relacionamento com os pares correspondendo a 28% da amostra.

Um discurso com motivação positiva sobre esta matéria verificou-se em três participantes que recordam os bons momentos e as amizades construídas ainda que não tenham perdurado.

- + “*Depois lembro-me da camaradagem do ciclo*” (S11);
- + “*Eram certos grupos que se faziam*” (S11);
- + “*...éramos muito unidas*” (S13);
- + “*Sentia-me bem com os colegas, nunca tive razão de queixa*” (S3).

Nos restantes participantes as unidades de registo apresentam uma direcção menos positiva citando a presença de discriminação e de *bullying*.

- “*...fui um miúdo que nasci com esta pálpebra fechada, e depois os miúdos sabe como são... era o mirolha, o pirata*”;
- “*...depois fiz a correcção mas apareceram-me estas manchas, fiquei com a cara toda manchada, então passei a ser o girafa, pronto...*” (S22);
- “*...os amigos de escola são uns aproveitadores, só gostam de nós quando temos dinheiro, se souber que a gente não tem dinheiro são incapazes de convidar para seja o que for*” (S16);
- “*...éramos as únicas negras da escola, é natural que houvesse algum tipo de discriminação*”;

- “...*chamavam-nos pretas*”;

- “...*todos os meus amigos, é muito difícil, nós temos poucos amigos negros, mas os que temos basta, porque a maior parte deles dizem que nós somos racistas, porque a maior parte deles também são brancos, crescemos com eles... não temos culpa! De resto não tenho muito más recordações*” (S8);

- “*Andava lá um gajo mais velho, com 9 ou 10 anos, até mais, ele jogava futebol, e quando eu cheguei estava na 1ª classe e ele foi passando comigo. Eu não gostava de ir por causa dele, havia porrada, era isso do bater*” (S18);

Mais uma vez quase todos os sujeitos que mencionam o relacionamento com os pares (note-se que esta questão não é trazida pela entrevistadora) já realizaram algum tipo de formação na idade adulta ou apresentam-se motivados para a sua frequência.

A3.3. Questões disciplinares

À semelhança da categoria dos factores de influência familiar, os participantes, mesmo no caso dos que não foram questionados de forma directa quanto às suas percepções acerca das questões disciplinares, abordam este domínio de análise (8 sujeitos - 32%).

Foram registadas 3 subcategorias neste domínio: punições corporais, punições não corporais e uma categoria mais abrangente denominada “disciplina”. A subcategoria que recolhe mais unidades de análise é, sem qualquer dúvida, a dos castigos corporais com 3 vezes mais unidades de registo e tendo as restantes referências residuais.

A palavra “bolo” faz referência a um destes castigos que pode ser considerado o paradigma desta subcategoria. Cinco entrevistados consideram que estes castigos marcaram os seus percursos escolares dado que são as recordações mais fortes que apresentam deste

período. Caracterizam-nas como uma prática comum que não é questionada nem criticada abertamente.

“...metia-me sempre na parte mais difícil, que era a das réguas”;

“Sim, os castigos...”;

“Ai castigos, meu amigo, nunca me bateu, lá me dava um bolinho ou dois que era para aquecer as mãos, às vezes lá me dava 4 bolos, 6 bolos” (S6);

“...uma vez levei 14 bolos por 7 erros. Depois parti-lhe a régua, o rapaz voltou a fazer outras, o carpinteiro que fazia obras para a escola, depois tive que levar mais, fui o primeiro a estreá-la”;

“Não, era só por causa dos erros” (S19);

“Castigado fui muitas vezes! Levei bolos, muitos bolos”;

“...que ela rachou-me a cabeça com a cana, mas rachou mesmo”;

“E doutra vez levei tantos bolos com uma régua que ela pediu lá a um amigo, apanhei uma dúzia em cada mão”;

“Quanto mais ela me batia mais eu gostava de a chatear” (S2);

“Quando ficava de castigo, lá não era fácil, lá a gente ficava, quando fazia muita arte, quando perturbava muito, o castigo era ficar de joelhos em cima de caroços de milho, no canto da parede, espalhavam os milho assim no chão.”;

“Ela tinha uma bolacha, um pão que tinha uns furos. Mas isso era quando não se acertava nas coisas de matemática e assim. Tirando isso, não, agressão mesmo nunca houve não” (S1);

“Até me partiram o quadro de madeira nas costas. Eu fui lá mandei as chaves e fui-me embora.” “Bastante maus” “Porrada! Tanto na escola como na instituição. Reguadas, estar com os joelhos e as mãos em cima de arroz ou grão de bico por baixo, se mexesse pega” (S3);

Apenas 2 participantes fazem referência a castigos não corporais, tal como acontece na subcategoria de disciplina ou de imposição de regras. Estes indivíduos mencionam precisamente essa ausência – *“nunca tive grandes castigos” (S6)*. Esta ausência não parece estar relacionada com o facto de serem bons alunos já que apresentam insucesso e problemas de comportamento.

“...havia aqueles que estavam mais aconchegados ao professor nas primeiras filas, eu ficava sempre na última fila, de castigo” (S6);

“Ou então ficava num quarto escuro, todo fechado, eles trancavam a pessoa sem ver nada. Ou então ficar sem a hora do lanche ou ser mandado para casa. Esses dois para mim, eu tirava de, não me importava muito não”;

“Isso do castigo era quando era miúdo, na Maçonaria, mais rigoroso” (S1);

Por outro lado, os 3 entrevistados que recordam a existência de punições manifestam dificuldades em lidar com regras de comportamento.

“...tinha regras, muito complicado, tinha que ter muita paciência para estudar

“...eu já sabia como é que funcionava.” (S1);

“...então na escola, achava que tinha que lidar com pessoas, com regras... era complicado” (S22);

“...sabia que ia levar uma carta para a minha mãe” (S12);

B. Percursos profissionais

B1. Desemprego

O desemprego é a situação profissional da maioria dos sujeitos (68%). No entanto há que sublinhar que 28% tem algum tipo vínculo laboral em tempo parcial ou mesmo em trabalhos ao dia.

Os sujeitos relatam encontrar-se nesta situação profissional, na grande parte dos casos, há relativamente pouco tempo (há cerca de 6 meses). Uma situação de desemprego de longa duração é descrita por apenas 4 indivíduos, sendo estes os mais velhos com uma média de 54 anos e, portanto, com mais de 10 anos acima da média amostral.

Em relação à situação profissional, após a análise da distribuição desta variável, optámos por realizar agrupamentos recorrendo à Classificação Nacional das Profissões. 56% relatam empregos na área dos serviços, predominantemente na área da restauração e hotelaria, e 28% trabalharam como operários e artífices na área da construção civil.

Gráfico 4: Situação Profissional dos Participantes

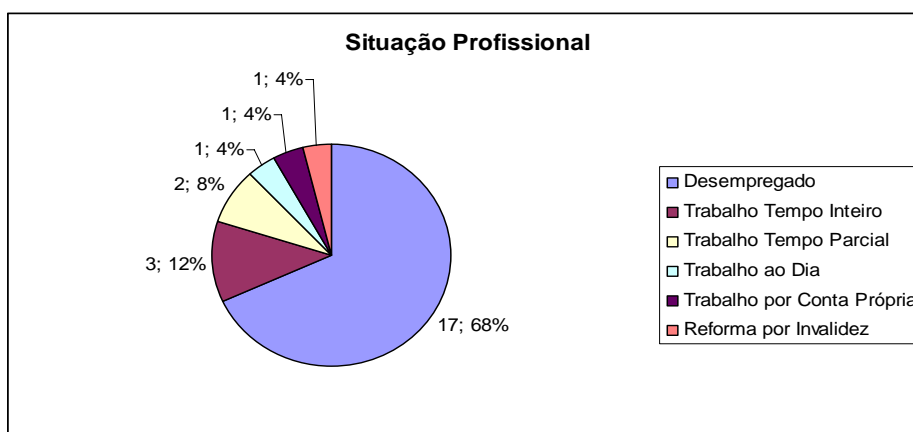
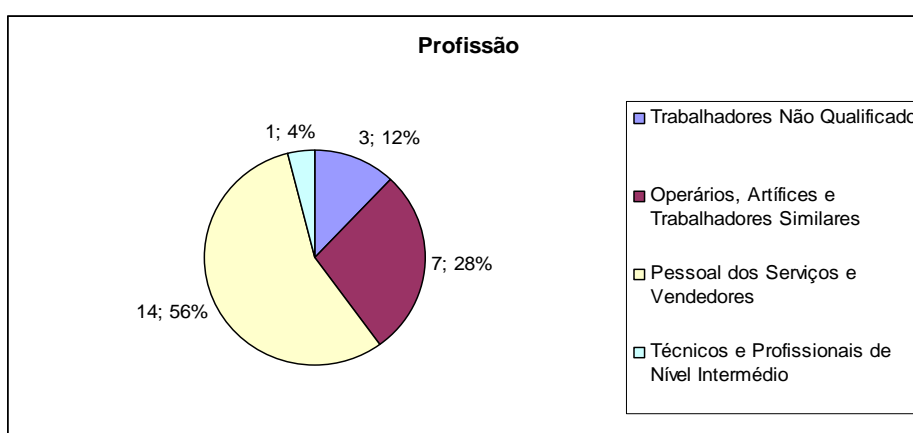


Gráfico 5: Categoria Profissional dos Participantes



Embora o guião de entrevista não valorizasse muito este domínio profissional, esta foi a segunda categoria mais citada pelos participantes. Quando atendemos às subcategorias verificamos que a segunda e a terceira subcategorias mais citadas pertencem também aos percursos profissionais (tipo de emprego e desemprego). Apenas um participante não indica nenhuma unidade de registo que se enquadre na categoria desemprego possivelmente pelo facto de estar empregado; as suas citações inserem-se na subcategoria “tipo de emprego” (S9). Estes dados são por si só significativos e indicam a importância deste domínio de conteúdo.

Num total de 24 participantes, 17 estão desempregados o que corresponde a 67 %, manifestando 16 vontade de voltar a estar profissionalmente activos.

“Estava morto por trabalhar” “...mas depois deu-me a trombose e não me deixaram ir mais trabalhar, o médico diz que não posso trabalhar...e a assistente social já me pediu a reforma (...) a mim não me interessa a reforma ainda, queria era trabalhar, só tenho 56 anos” (S2);

“...pôr-me a trabalhar na minha área, mais nada!” (S3);

“...só peço a deus que me saúde e trabalho, agradeço a deus o almoço que me dão, e peço é forças para trabalhar” “queria saúde, paz e um trabalhinho certinho, era isso que eu queria, mais nada” (S15);

“...tenho que continuar e depois logo se verá, tenho que ter confiança em arranjar trabalho” (S5);

“Agora estou à espera de arranjar trabalho (...) tratar da minha vida outra vez.”

“Quem me dera a mim ter trabalho (...) Interessa-me a mim é trabalhinho” (S14);

“...no início de Setembro começar a procurar emprego.” (S24);

“...não quero nem pensões de invalidez, nem reformas, não me quero meter nisso, tenho é que arranjar um emprego” (S7);

“Queria muito arranjar trabalho, não interessa para o país que fosse, não é coisa que meta medo nenhum, pouco ou muito que seja” (S6);

“Se aparecesse trabalho eu ia” (S19);

“A segurança social ficou de me arranjar um trabalho, mas pode demorar um mês, 2 meses, sei lá...Agora já me lembrei de ir ali ao Douro, nas vindimas para ver se me ajeitam um trabalhinho 2 ou 3 meses, posso cortar bem uvas” (S25);

“...minha finalidade é arranjar um trabalho, organizar de novo a minha vida” “a possibilidade de conseguir um trabalho é maior cá do que lá, mesmo com essa crise ainda há uma luz ao fundo do túnel de me aparecer um trabalho” (S1);

“Queria que me arranjassem um trabalhinho, que me ajudassem” “tenho que trabalhar” (S23);

“...quando ele vier, vamos os dois trabalhar” (S13);

“Eu quero trabalhar” “quero ir trabalhar a tempo inteiro, para Espanha” (S16);

“Queria acabar o tratamento e arranjar um trabalho, recomeçar a minha vida outra vez” (S8);

“Vim à procura de trabalho, de uma vida melhor” “o que custa mais mesmo é ficar sem trabalhar, sem trabalho é difícil” “Para já o que eu queria mesmo era trabalhar” (S12);

É manifesta a dificuldade em obter inserção profissional e é notória a associação entre a condição de desemprego e a de desabrigo (14 sujeitos, correspondente a 58%):

“...quando não tenho trabalho venho para aqui, já é a terceira vez que venho para aqui” “na França e em Espanha está muito mau, vou para lá fazer o quê? Conheço bem esses países, já passei por lá muitas vezes” “trabalho como empregado de mesa eu arranjava ou empregado de balcão, não falta aí trabalho, mas não é o meu ramo” (S14);

“No mês de Agosto é muito parado no centro de emprego” (S24);

“...mais ou menos a meio dos anos 80, quando veio praí essa invasão de chineses perdeu-se, isso é uma actividade que hoje é familiar, trabalho de dística e porta-chaves, quando vieram os italianos com essas novidades das máquinas de fazer tudo, vinha o trabalho de ouro já polido, isso entrou em desuso, e por isso isto não me serve para nada porque não há trabalho para isso, as empresas são cada vez mais diminutas”;

“...devido à falta de trabalho” “...agora ainda tenho uma dificuldade maior, porque agora são muitos anos sem tratamento e tenho-me ressentido disso, tenho dores, não me consigo dobrar, nem de bicicleta consigo andar, tem que ser todo esticadinho e já me aconteceu montes de vezes eu ir responder a entrevistas pergunta sacramental é, se eu tenho alguma coisa que me impeça de fazer esforços, doença, eu já sei que se digo que sim eles não me metem, e eu digo “não, não, não tenho problema nenhum”, depois claro, o que é que acontecia, enquanto aguentava tudo bem, trabalhava, depois quando me começava a ressentir do esforço, começava a fraquejar, tinha dias que

faltava, não rendia o mesmo, depois claro, eu também não ia dizer “olhe eu tenho um problema de coluna”, “ah mas você na entrevista não disse nada”. Eu sabia que aquilo ia acontecer mais cedo ou mais tarde, mas enquanto tivesse lá estava a trabalhar, estava a ganhar”;

“...tem que ser num sitio que eu tenha uma casa de banho próxima, onde não me digam “então você já quer ir outra vez à casa de banho, e ainda há bocado foi, e vem o tal problema, eu não posso aldrabar na entrevista que não tenho o problema que tenho, eles querem é indivíduos com 30” (S8);

“...vais para Portugal, vai ser bom que vais ver a tua família, mas vai ser um bocado difícil para arranjares trabalho” e eu dizia “Não...arranja-se trabalho facilmente, nas obras? Arranja-se” e olhe está bonito, está bonito está. E depois é a minha idade...”;

“...nunca me faltou trabalho, agora é das primeiras vezes em que não arranjo mesmo, nem nunca precisei do subsídio de desemprego, como agora” (S6);

“...o contrato podia-se renovar ao fim de 6 meses mas não se renovou nada” (S17);

“Eu com 60 anos já não há trabalho para ninguém, vou pedir a reforma antecipada. Tenho 30 e tal anos de trabalho, descontados, 33 anos”;

“Se aparecesse trabalho eu ia, mas não há, se não há para os novos, então para os velhos, bem há muitos novos que não querem trabalhar, aqui há muitos” (S19);

“...andei 5 anos e meio no fundo de desemprego e agora estou nesta miséria”

“Fui trabalhar só uma vez para Espanha mas eu tenho um problema nas pernas, artroses nos joelhos, tenho tudo” (S25);

“...quando se já está com 30 e poucos anos, fica mais difícil, e não arranjava trabalho” “...ultimamente está complicado. Já tenho feito inscrições, vou num lado, vou no outro” (S1);

“...era mais difícil de arranjar um emprego” (S13);

“Espanha, Espanha está pior que aqui em desemprego, nós temos uma taxa de 9 e eles têm de 20 e tal, mas a nível de ordenados, o ordenado mínimo nacional lá é de 700 e tal euros, e conseguem viver mal, se eu for para uma copa, ou para ajudante de balcão, ou para uma loja para Santa Catarina, sabe quanto é que recebe? 400€, se tanto! Não compensa! O dinheiro não chega, produtos de higiene, roupa, tabaco, café, se tiver que ir ao centro de emprego, gasta em transportes” “Percebe? Muitos esforços que a gente faz? Se você não arranjar casa não consegue trabalhar decentemente”;

“O pior é a gente cair aqui dentro, para sair daqui vê-se à rasca! Se você não tiver força de vontade para arranjar um trabalho e de se mexer e de fugir daqui para fora... vocês vão-se ver livres de mim, se deus quiser! Quando eu sair daqui, quero ver se em 10 anos não volto cá. Estou a dizer 10 anos, porque terei 43 anos, as pernas já não são as mesmas, os braços também não... nos próximos 10 anos acho que ainda tenho força para ir por aí fora” (S16);

“...o problema dos meus documentos, desde 2003, estou cá há 23 anos, mas não tenho nacionalidade portuguesa” “...depois tive um problema e fui internado no Magalhães Lemos” (S21);

“...tive a infelicidade de ter tido um acidente de mota em 2004, e estive 2 anos parado” “E claro agora com a lesão que tenho no braço direito, com que fiquei do acidente, ainda é mais difícil arranjar trabalho” “Depois chegou um dia que não consegui mais nada” (S12);

“...podia começar logo a trabalhar se tivesse o cartão, mas não tenho, porque o cartão que eu tinha da administração interna da segurança privada era os antigos da Securitas, há coisa de 8 anos, quando se saía tinha que se entregar o cartão nos recursos humanos e eu dei porque emigrei” (S10);

“Quando se deu a independência na Ucrânia, como em outros países, já foi complicado arranjar trabalho, muitas fábricas fecharam”;

“Mas mandam-me falar com pessoas, para quê, para escreverem coisas no papel e depois não fazerem nada?! Não quero falar com essas pessoas. Quando cheguei falei com a doutora daqui, expliquei-lhe tudo, mas... nada! Se arranjar um emprego, na Maia, Gaia, tenho que ir a pé! Não tenho apoio nem para senhas para ir trabalhar! Dr. Miguel só escrever no papel e guardar na gaveta, não tenho apoio nenhum! CEF manda para Albergue, Albergue fala para o CEF, é uma roda fechada, como posso resolver a minha vida?!” (S20);

Por outro lado, os entrevistados relatam empregos desqualificados e precários, dos

quais sentem que saíram lesados e explorados (10 participantes, o que corresponde a 42%):

“...em 2002 fui arrumada, substituíram-me por uma farmacêutica e a partir daí comecei a percorrer o país todo, de norte a sul, até ao dia em que vim aqui parar” (S24);

“...devido à falta de trabalho começou a mandar alguns embora e eu como estava lá há pouco tempo porque tinha vindo da tropa, ele começou-me a propor eu vir-me embora, eu não aceitei, até que chegamos a ir para o tribunal do trabalho e o que ele me queria dar era muito pouco (...) ficou acordado que ele me ia dando aos bocados, em cheques todos os meses, só que ele pagou-me o 1º e não me pagou mais. (S7);

“...o médico disse que “não adiantava nada, o que está feito, está feito, você morre assim”, pode ser operado mas não fica nada, só podemos é aliviar-lhe as dores e ele passou-me uma carta para a entidade patronal, como eu na altura não podia fazer esforços, para me liberarem de fazer os carregamentos, e claro (...) quando chegou ao fim do contrato de trabalho mandaram-me embora.”;

“...mal eu encostei a carrinha ele tirou-me trabalho, a carrinha vai para outro senhor, quando a gente tiver trabalho para si a gente chama-o, até hoje”;

“...não quiseram que eu continuasse porque houve ali uma falha, rescindiram o contrato” (S11);

“...o contrato podia-se renovar ao fim de 6 meses mas não se renovou nada” (S17);

“Quando acabou o fundo de desemprego, fiquei com a pré-reforma, mas é uma fartura, 123 euros! Fiz 28 anos de descontos, mas os meus patrões também foram os ladrões para mim, não faziam descontos nenhuns!” (S25);

“...eu tive um acidente de trabalho e fiquei na volta de 6 meses incapacitado para trabalhar, aí fiquei pelo seguro da empresa. Só que depois a empresa já não apoiou mais e rescindiu o contrato”;

“...agora apareceu uma novidade cá em Portugal que, quando a gente vai-se inscrever numa empresa, isso até foi anteontem, o pessoal está pedindo, depois de preencher muito papeis, de fazer fotocópias de todos os documentos, quando eu assino, o homem pediu 100€!”;

“...o patrão não me deu nada, nem carta de despedimento, nem nada. Ainda me ficou a dever um dinheiro” (S1);

“...a qualquer momento se fica sem emprego ou não nos pagam” (S13);

“...no 3º mês fiquei com febre, fiquei doente, na 2ª feira não fui trabalhar (...) não me deu mais trabalho e eu disse-lhe “só por eu ter faltado um dia? Eu estava doente, quer que lhe mostre a declaração do centro de saúde?”, e ela disse que não queria ver nada (...) Até me veio as lágrimas aos olhos, ela chamou um polícia ele pôs-me lá fora” (S16);

“...aquilo era uma palhaçada autêntica, mas para mim era sério (...) acabou assim, com um grande passivo, inclusive o meu ordenado, falcatruas” (S8);

“...não consigo arranjar trabalho porque tenho um problema. Trabalhei numa empresa, patrão mandou-me embora sem pagamentos, já tinha processos no tribunal do trabalho, um ganhei, o outro estou à espera” “aconteceu um dia que eu precisei de ir ao dentista, não conseguia dormir à noite, liguei para a empresa de manhã, avisei que tinha que ir, trouxe papel que fui ao médico, para ele não lhe interessou, mandou-me embora, eu fui para tribunal. Por causa dele, tenho atrasado residência”;

*“...o patrão não conseguiu pagar, não só a mim. Por causa deles perdi a minha casa”
” O patrão que não me pagou fugiu para Ovar (...) está tudo no nome do sócio, mas pelo nome dele ninguém o consegue encontrar, eu já avisei no tribunal que sei onde é, mas ninguém quer saber disso, mandaram carta para endereço antigo”;*

“Pessoas que bebem e se drogam, pessoas que nunca ajudaram à economia porque nunca trabalharam, esses eles ajudam e dão o rendimento mínimo, eu que sempre trabalhei direitinho, 9 anos a fazer descontos, não tenho direito a nada! Muitas pessoas aqui no Albergue, mais jovens que eu, nem sabem o que é trabalho! “ah dia 23 vai cair rendimento mínimo” (S20);

B2. Tipo de emprego

Nesta subcategoria todos os entrevistados se pronunciaram focando duas áreas laborais: serventes da construção civil e restauração.

“...comecei como servente, depois passei a oficial de montagem, depois, como eu trabalhava com muita altura, foi quando eu aprendi a trabalhar com ferro, armador de ferro e chama-se também forrageiro”;

“...nessas empresas de construção civil os contratos são sempre de 3 meses, 6 meses, porque eles baseiam muito assim no tempo de obra” (S1);

“...no restaurante” “Trabalhei em várias, não tinha pouso certo. Acabava umas entravam outras” “Ainda agora há pouco tempo trabalhei como manobrador na Póvoa de Varzim, naquela obra” “...abri um restaurante com um casal amigo” (S2);

“Tenho trabalhado em cafés, bares, restaurantes, part-time em discotecas. Mas também já trabalhei como servente de calceteiro” (S3);

“...biscatada (...) fui para a construção civil, para as obras (...) mas nunca descontei nesses mestres, mas de qualquer maneira vivi sempre assim” (S4);

“Quando ia fazer 18 consegui trabalhar em hotelaria, em cozinhas, como Ajudante” (S5);

“Sempre na construção civil, desde o tijolo até ao acabamento” (S6);

“...era o trabalho que me aparecia”;

“Depois disso foi tudo trabalhos a recibos verdes”;

“...já trabalhei na construção civil, sei lá, a estender alcatrão, trabalhei em muita coisa” “Depois apanhava serviços precários (...) sempre a recibo verde e sem garantia porque não tem contrato, enquanto há trabalho eles dão, depois vem o período de inverno, se chover não se trabalha, tenho andado nisso, pouco mais há...” (S7);

“Hotelaria, empregada de balcão. Foi sempre assim, de lá até agora” (S8);

“Empregado de balcão” “Estou a trabalhar, a fazer uns biscates”;

“Hotelaria é a minha profissão” (S9);

“Depois aventurei-me para a segurança privada, ou não, antes fui para a Teixeira Duarte, a trabalhar nas auto-estradas até aos 18 anos” (S10);

“...empresa de construção civil” “De cozinha, sou cozinheiro”;

“...comecei a trabalhar como barman, que não tem nada a ver com cozinha mas foi por onde comecei, depois trabalhei em restaurantes (...) ao fim de 4 meses não me faziam os descontos e eu na altura tive um acidente, estava a cortar um tamboril na serra eléctrica e cortei o dedo, foi quando ele me mandou embora” “Foi através de uma empresa de trabalho temporário em que estava inscrito” (S11);

“...já trabalhei muito (...) Sempre nas obras” “Trabalhei sempre sem contrato, a recibos verdes” (S12);

“...arranjava emprego umas vezes nos restaurantes, nos cafés ou assim” (S13);

“...trabalhei sempre na construção civil”;

“...eu estive sempre a trabalhar, biscatada, trabalhos ao dia, à hora (...) trabalhava nos trabalhos que aparecessem, ao dia, à hora” (S14);

“...fui para lá para moço-trolha”;

“...arranjei um trabalho, estou à experiência numa confeitaria” (S15)

“Trabalhava na noite (...) discotecas, bares, tive dois bares, não estavam no meu nome porque não tinha contribuições para aquilo, mas era sub-gerente, barman” (S16);

“Trabalhei também como rececionista (...) no Algarve num hotel” (S17);

“Armazém (...) arranjou-me para trabalhar nesse hospital, e meteram-me também no hospital... fiquei de molho um mês” “Há uma semana, é a distribuir publicidade, ando com o meu pai” (S18);

“...fugi para França, tive lá a trabalhar 25 anos como trolha” (S19);

“...já trabalhava como soldador (...) trabalhava na construção civil” “só trabalhei através de trabalho temporário, quando trabalhei nestas empresas atrasei a minha vida. É um círculo fechado, CEF ou CNAI não dão residência sem contrato de trabalho, e uma empresa não faz contrato sem residência! Muitos estrangeiros estão lixados porque não há acordo entre empresas e instituições, porque foram lá pedir trabalhadores à Ucrânia se agora não fazem nada! Ninguém quer saber!” (S20);

“...fui contratado e vim para o Fareense, foi assim que eu vim para Portugal. Depois tive 2 anos no Fareense e fui jogar para o Estrela Portalegre, saí de lá para ir jogar em Amarante, em 90 vim para Lourosa, fui para o Cesareense jogar, depois fui para Trás-os-Montes jogar, em Miranda do Douro, joguei lá 2 anos”, “Trabalhei no estádio do dragão, em ferro” (S21);

“...abri um bar” “...fazia segurança à noite e também trabalhava num restaurante”

“...trabalhava num café e em bares” (S22);

“...a minha profissão era empregada de copa” (S23);

“...Estive numa churrascaria, depois numa empresa de limpezas”;

“...Contratos de 3 meses o primeiro, o outro foi uma pessoa amiga, mas eram só 2 a 3 horas por dia” (S24);

“...Eu tinha que andar onde havia trabalho. Trabalhei muitos anos para empreiteiros” (S25);

B3. Conduta profissional

Ainda que os participantes não tenham sido questionados directamente sobre a conduta profissional, este tema emergiu nas narrativas de 11 participantes, o que corresponde a quase metade dos sujeitos (44%). Com uma só excepção, todos relatam episódios em que foram despedidos ou ficaram desempregados devido a problemas relacionados com os seus comportamentos e atitudes no contexto laboral.

“...chateeí-me com o patrão” (S2);

“...tive um problema com o meu patrão” (S7);

“...naquele dia não sei o que me aconteceu, bloqueei completamente” (S8);

“...lá está eu faltei ao trabalho porque nessa altura já achava que devia ganhar mais e trabalhar noutra coisa” “...duma vez cortaram-me a carne sem lavar a máquina (...) mas não o fizeram e a carne veio com cheiros e tudo. A enfermeira veio ter comigo e disse-me que “aquilo não podia ir assim” (S11);

“Deu-me um flash, bum! Dei-lhe quatro murros, peguei nas minhas coisinhas e vim-me embora, nunca mais lá pus os pés” “Acontece que eu podia lá estar bem, se continuasse como estava podia ser alguém lá dentro, mas aconteceu o que aconteceu”, “...eu para me ir embora e pegar numa cadeira e dar-te não me ensaio nada, põe-te fino comigo” (S15);

“eu estraguei tudo na bebida e na passa, os amigos da coca, já estava a meter-me nisso outra vez” (S16);

“...tive lá um desentendimento” (S17);

“Foi uma asneira, da cabeça (...) ele ficou um bocado chateado” (S18);

“...tive problemas com o meu irmão mais novo que também trabalhava lá” (S19);

“Foi um disparate, quando dei por ela tinha perdido o emprego” (S22);

“...tive lá esse tempo todo e ela ralhava todos os dias comigo, o que é que eu fazia? Eu não respondia para ela não me mandar embora” (S23).

Escolaridade e emprego dos agregados familiares

Incluímos uma análise das tendências em termos de escolaridade e percursos profissionais dos agregados familiares dos participantes cuja recolha foi realizada maioritariamente através do questionário preenchido antes da entrevista. Pretendíamos compreender se estes indivíduos apresentavam dados semelhantes aos dos seus familiares ou eram introduzidas mudanças significativas nas gerações seguintes. Por este motivo foi solicitado no interrogatório que caracterizassem os percursos escolares e profissionais da geração anterior à sua, ou seja, dos seus pais; da geração dos seus irmãos; e da geração seguinte – os seus filhos.

Aquilo que verificámos foi que 42% dos pais dos participantes apresentam habilitações inferiores ao 1º ciclo e 28%, o 1º ciclo. Destes, 28% não sabiam ler ou escrever. O mesmo ocorre com as mães ainda de forma mais expressiva: 60% com habilitações inferiores ao 1º ciclo e 28% com o 1º ciclo.

Gráfico 6: Níveis de escolaridade dos pais dos participantes

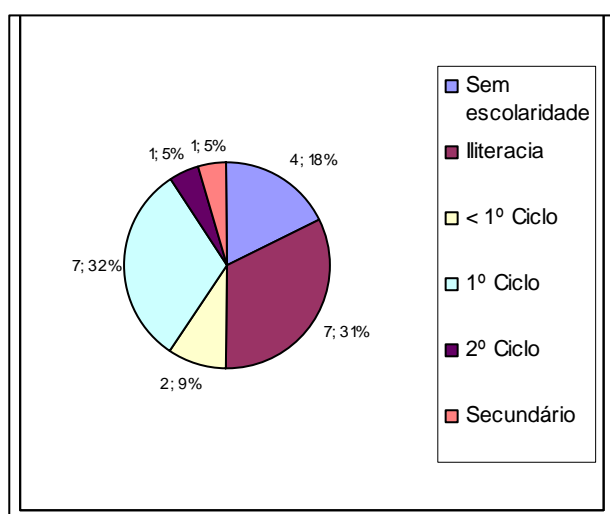


Gráfico 7: Níveis de escolaridade das mães dos participantes

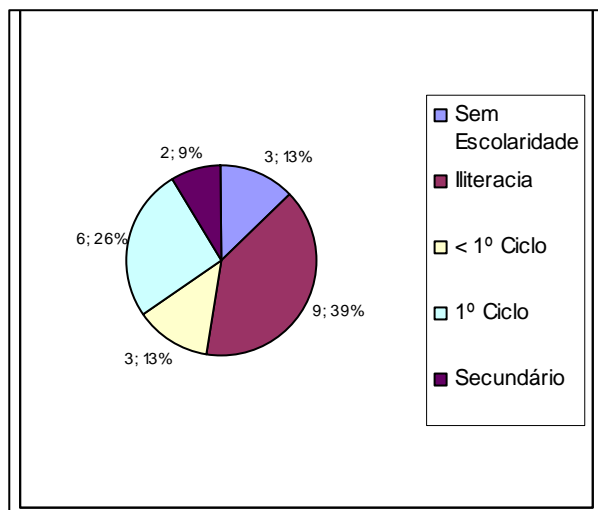


Gráfico 8: Níveis de escolaridade dos irmãos com melhores resultados dos participantes

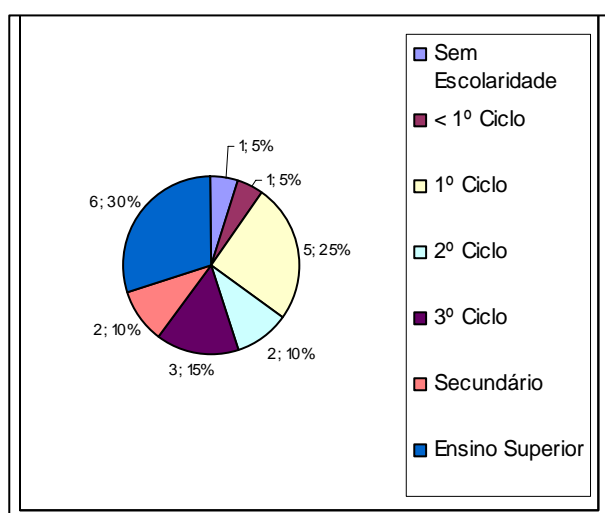
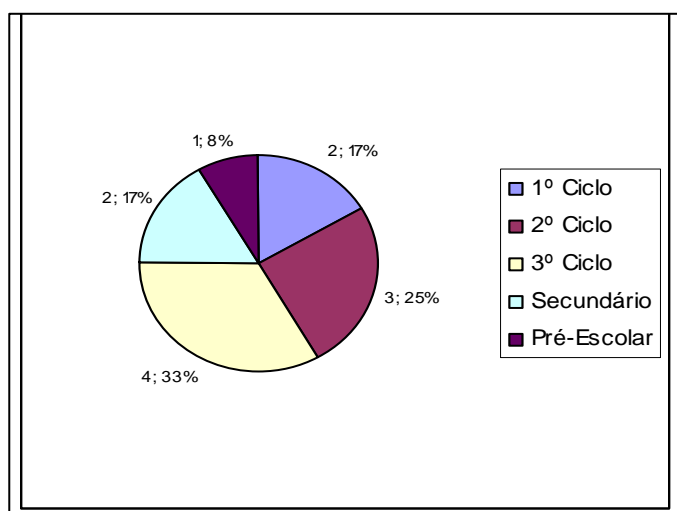


Gráfico 9: Níveis de escolaridade dos filhos com melhores resultados dos participantes



Tendo auscultado características escolares e profissionais dos irmãos destes indivíduos é possível verificar que aqueles que mais prolongaram a frequência escolar obtiveram os seguintes resultados: 8% inferior ao 1º ciclo, 20% obtiveram o 1º ciclo, 20% obtiveram o 2º ou o 3º ciclo, 8% o ensino secundário e 24% obtiveram algum grau do ensino superior.

As profissões citadas no caso dos pais são: sapateiro, servente, operário fabril, agricultor, pedreiro, pescador, motorista, caixeiro-viajante, polícia, empreiteiro da construção civil, topógrafo, camionista, fazendeiro e mecânico. As mães são: empregada doméstica, cozinheira, agricultora, conserveira, comerciante, costureira, trabalhadora em fundações de pedra, assistente social, administrativa e ama.

Gráfico 10: Categorias profissionais dos pais dos participantes

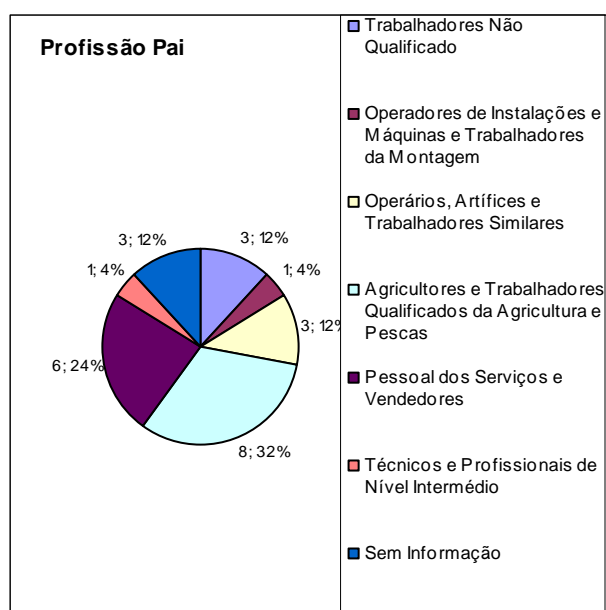
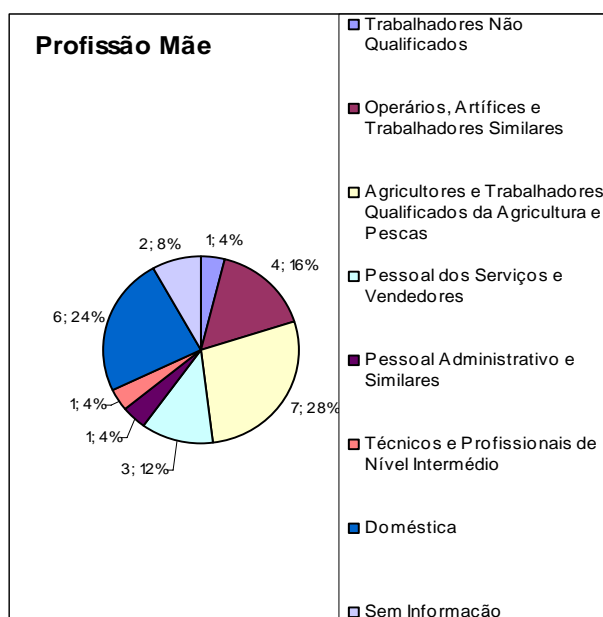


Gráfico 11: Categorias profissionais das mães dos participantes



Ainda que desta análise não possam decorrer generalizações, dado que nem a metodologia adoptada nem o número de participantes o permitem, verifica-se uma predominância das profissões de serviços e da agricultura nas figuras parentais. O irmão mais bem sucedido trabalha no sector dos serviços e no sector dos técnicos e profissionais intermédios. Algumas das profissões citadas são: operário fabril, servente, serralheiro, camionista, vendedor, empregada doméstica mas também professora, secretária, actriz, estudante, designer, radiologista, comerciante, empresária, médico, engenheiro, gestor na área da restauração, etc. Em alguns casos, como S5, os sujeitos não sabem em que áreas se encontram a trabalhar os irmãos mas têm uma clara percepção da diferença entre a actividade laboral dos irmãos e a sua – “...ah... têm todos bons empregos”.

Não é possível analisar a situação escolar e profissional da esposa ou companheira uma vez que não são figuras presentes para 84% dos participantes.

Cerca de metade da amostra tem filhos (48%). A escolaridade destes foi considerada a partir do maior grau de escolaridade alcançada por um dos filhos. Não se encontraram

resultados ao nível do ensino superior nesta geração mas também já não há escolaridade inferior ao 1º ciclo e a alfabetização parece ter sido consolidada de uma forma generalizada.

Em matéria de emprego não se verifica a presença de trabalhadores não qualificados. Há igualmente uma predominância de pessoal dos serviços e vendedores existindo também técnicos e profissionais de nível intermédio e estudantes.

Gráfico 12: Categorias profissionais dos irmãos com melhores resultados dos participantes

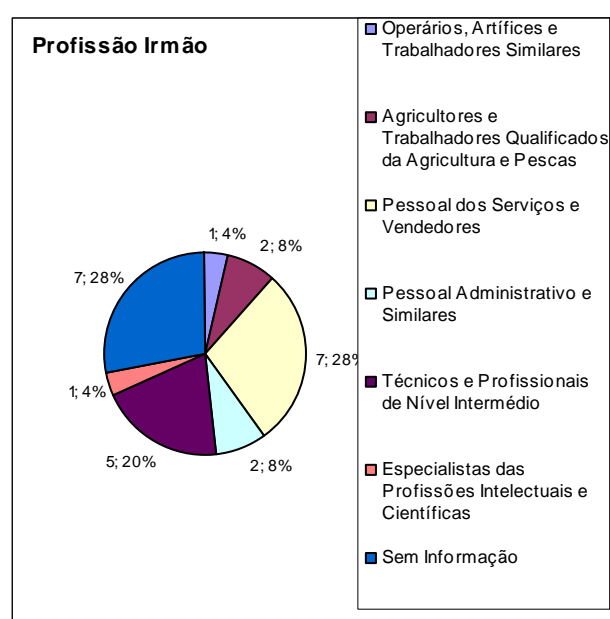
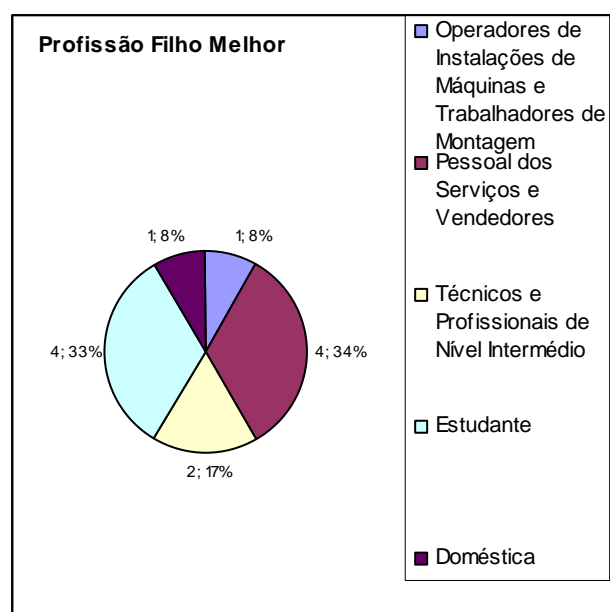


Gráfico 13: Categorias profissionais dos filhos com melhores resultados dos participantes



Os participantes referem as seguintes profissões: trabalhador especializado da construção civil, técnico especializado em maquinaria industrial, electricista, empregada de mesa, empregada doméstica, comerciante, estudante, professora, etc. Os irmãos têm profissões de maior prestígio do que as dos filhos.

Para atingir os objectivos do nosso trabalho foi necessária a realização de um questionário com respostas abertas e fechadas de forma a comparar e ordenar os resultados destas três gerações.

O teste de Friedman permitiu comparar as pontuações médias de cada variável, ou seja, das respostas dos sujeitos em termos de habilitações literárias da família. Foi aplicado em 5 condições de emparelhamento (escolaridade do pai, da mãe, do irmão, dos próprios participantes e dos filhos destes) (Pestana & Gagueiro, 2008) tendo-se concluído que existem figuras familiares com melhores níveis de escolaridade do que outras: $\chi(4) = 42.82, p < .01$. A ordenação indica que os indivíduos com melhores habilitações literárias são os filhos dos participantes, seguidos dos irmãos e dos próprios participantes. As piores habilitações literárias encontram-se no grupo das mães e a seguir no grupo dos pais.

C. Percursos e perspectivas escolares na idade adulta

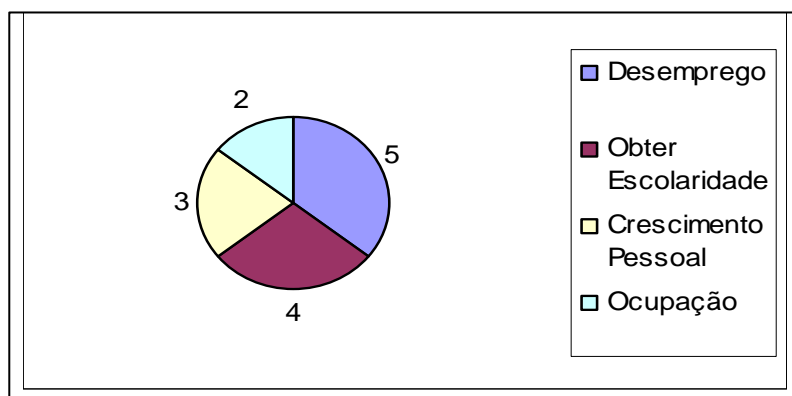
Nesta terceira e última categoria o objectivo é conhecer a formação profissional ou as motivações destes indivíduos para a participação em programas de educação de adultos. Foram ainda incluídas no guião de entrevista questões relacionadas com a percepção de benefícios e barreiras à frequência destes programas educativos.

C1. Motivações

Surpreendentemente constatou-se que 36% da amostra já participou em algum tipo de formação profissional e 56% ainda demonstra interesse em vir a realizar algum modelo de formato de educação de adultos. A maior parte destas formações foram realizadas na área da Hotelaria e Restauração sendo ainda referidos cursos de Electricidade, Jardinagem, Informática, Soldadura, Design e Processos de Validação e Revalidação de Competências (RVCC).

Quando foram recolhidos os dados do questionário verificou-se que os participantes optaram por manifestar uma das seguintes posições face a uma futura frequência escolar: sem motivação, bolsa de formação como motivação principal, crescimento pessoal, estar desempregado, aquisição de escolaridade ou apenas ter uma ocupação. No gráfico seguinte é possível observar essas posições dos participantes e verifica-se que nos 60% que se mostram motivados a razão mais citada é o facto de estarem desempregados, logo seguida pela vontade de obter ou aumentar as habilitações literárias. O facto de estas formações habilitarem a uma bolsa de formação, muitas no valor do salário mínimo nacional, não é citado por nenhum participante.

Gráfico 14: Motivações para futura frequência escolar



Estas mesmas questões, abordadas na entrevista, deram lugar a resultados bastante diferentes. A bolsa de formação como motivação foi indicada por 28% dos participantes (correspondente a 7 sujeitos).

“...é bom receber alguma coisa, como adulto posso manipular o meu dia, posso fazer alguma coisa, juntar algum dinheiro, pensar nisso” (S5);

“...se fosse admitida no curso, a segurança social ia-me pagar um quarto” (S24);

“Depois possivelmente será um curso subsidiado, depois disso não sei se poderia trabalhar, arranjar uma coisa nessa área.” (S17);

“...tinha algum dinheiro para as minhas despesas” “...eu almoçava lá e davam-me o passe” (S2);

“Claro que aí eu podia balancear a coisa” (S1);

“...tinha bolsa de formação” (S16);

“...e ganhar alguma coisa...” (S18);

“Sim claro, permitia-me ter mais disponibilidade” (S12);

Oito participantes (32%) referiram que a condição de desemprego é a causa que mais contribui para estar motivados para a frequência de um programa educativo, justificando-se

que reúna maior número de citações.

“...a minha prioridade é arranjar trabalho” “Se eu puder conciliar um trabalho e o curso que me dá o 12º ano, mas se tiver que escolher entre um e outro, a minha prioridade é trabalhar para poder reorganizar a minha vida. Assim podia trabalhar e estudar” (S24);

“Se me chamarem para trabalhar, do centro de emprego ou assim, claro que vou trabalhar, mas se não, não vou evitar” (S11);

“Eu chorei e pedi a ela” “...eu agora estou com uns planos de montar um restaurante. Porque se não correr bem, gostava de fazer outro curso, mas de geriatria, porque eu também gosto muito de velhotes” “...eu disse logo que sim, não podia perder essa oportunidade” (S2);

“...se não tiver nada, não aparecer nada de trabalho antes, também ficar assim à toa é que... acho que se me aparecer um curso de computação” “...Mas mesmo assim continuava a preferir trabalhar. Trabalhando já se faz mais dinheiro. Uma bolsa é bom, mas mais para quem é solteiro. No meu caso não posso pensar só em mim, tenho que pensar, nunca deixei antes de mandar as despesas dela” (S1);

“...Agora estou aqui não sei... pode ser que apareça algum curso, ou trabalho, eu gostava de trabalhar numa comunidade, como monitor” (S22);

“Preferi estudar, por um lado se fosse trabalhar, podia ter as minhas coisas e assim, também não tinha idade para trabalhar, foi uma saída” (S3);

“...se viesse a carta agora também não sei se ia, não posso faltar, tenho sábados e tudo” (S18);

“...gostava até pelo meu braço” (S12);

O terceiro motivo mais citado foi a obtenção de escolaridade ao ser mencionado por 6 indivíduos (24%).

“Eu já tinha pensado nisso, queria acabar a escola”;

“O importante é acabar a escolaridade” (S5);

“No futuro próximo gostava de arranjar um emprego e fazer um curso para tirar o 12º ano” “Agora tenho este sonho de fazer o 12º ano, pronto gostava e, se deus quiser hei-de conseguir” “Eu não tive hipótese na altura devida, e se agora puder, porque não?” (S24);

“...sou capaz de ir trabalhar para um sítio mas é melhor eu fazer o curso, acho que é bom para mim, eu gostava de aprender mesmo” (S11);

“...queria tirar o 9º ano” (S10);

“Porque me dava equivalência, habilitava-me com o 6º ano” (S22);

“...gostava muito de ter o curso completo”, “...ainda fui lá à escola por causa de um documento, para ver a escolaridade, e encontrei uma senhora que estudou lá no mesmo tempo, e tivemos a falar e ela disse-me que andava a estudar para acabar uma disciplina, e ainda estive a pensar “vou, não vou” (S13);

Os restantes motivos apresentam valores residuais. Um entrevistado com nível de escolaridade mais elevado já se encontra a frequentar um curso.

“...cada dia isto está a avançar, quero saber mais profundo” (S20).

Outros citam a vontade de se ocuparem e a possibilidade de desenvolverem relações interpessoais gratificantes.

“Ocupar-me os dias, passo-os sem fazer nada, no jardim, fico a ler o jornal à sombra, chego a dormir, ando sempre cheio de sono” (S17);

“...estou inscrita na Escola de Miragaia, que são outro tipo de pessoas, não é?” (S24)

Por último, apenas 2 participantes admitem não estar motivados. A desmotivação é justificada por ter idade avançada ou incapacidade intelectual.

“Estudar? Aos 43 anos vou estudar? Não, nem tenho cabeça para isso, quero é arranjar um trabalho” (S14);

“...não tenho vontade de fazer nada” (S17).

C2. Percepções

C2.1. Acerca de competências

Há 16 participantes que fazem menções acerca de competências pessoais, na sua grande maioria com conotação positiva. Apenas 4 indivíduos fazem citações negativas.

- *“...hoje infelizmente não sei nada. Já me esqueci”*;
- *“...Eles atiraram lixo cá para baixo, veio um pedregulho, bateu na beira e abriu-me a pinha toda, 14 anos (...) A partir daí a minha memória foi-se. Não me esqueci de muita coisa, sei ler e escrever graças a deus, mas a minha memória nunca mais foi a mesma coisa” (S15);*
- *“Não, não, nem percebo nada de informática” (S18);*
- *“...não tenho cabeça para isso” “digo-lhe já que não tenho cabeça” (S7);*
- *“...puxar pela cabeça já não” (S25);*

Em todos os restantes entrevistados encontramos várias citações de domínios em que adquiriram competências.

- “...aprendi a domar cavalos”;*
- “...toco guitarra” (S5);*

“Se me perguntar se tenciono chegar longe, ah... eu sou uma pessoa que, quando começo a subir escadas, eu vou até ao tecto! Mas tenho medo de cair... preciso ter um chão firme debaixo de mim”;

“Se há coisa que aprendi com o meu pai é que nada é impossível, a não ser fugir à morte” (S24);

“Sou uma pessoa muito curiosa e gosto muito de ler, eu selecciono aquilo que leio, não leio porcarias, pronto não me estou a fazer mais que ninguém, mas eu gosto de coisas que me preenchem, gosto muito de poesia, gosto de teatro, pintura”;

“Ah sim, eu tenho uma coisa, um enorme desgosto que eu tenho, é que eu tenho uma enorme habilidade para praticar desportos, atletismo então era uma coisa por demais” (S7);

“...tenho alguns conhecimentos de desenho técnico”;

“Fiz o curso de Cozinheiro de primeira”;

“Desde pequenino a minha mãe estava nos tachos a cozinhar e eu gostava de ir ver, deu-me queda para aquilo” (S11);

“Aperfeiçoei-me mais em desenho” (S10);

“...sei ler, sei escrever, sei francês e alemão” (S6);

“...tenho certificados de soldadura em português” “...muito depressa aprendi a falar coisas”;

“Eu percebo de electrónica” (S20);

“E hoje, pessoa que não usa não é mestre, sei fazer umas contitas baixinhas, só de somar e tal, então com uma caneta então... de resto” (S25);

“Eu fui para ali para o curso fazer a 1ª classe, 2ª e 3ª, 4ª, 5ª e 6ª” “português tenho mais dificuldades, então inglês é que não percebo nada, mas ainda tirei boas notas” “eu era o chefe do grupo” “eu é que ia ao engenheiro, ao chefe, levar os recibos verdes, das minhas professoras. Ele chegou-me a dizer “...você é que é o secretário delas?” “Eu manobrava aquilo tudo” “...acho que tenho jeito” (S2);

“...eu rapidinho faço contas” “...hoje em dia eu já percebo até de projectos, já sei ler projectos. Mas isso aprendi trabalhando, não fiz curso nenhum não” (S1);

“Só o nome, quer dizer, também consigo escrever o nome de outras pessoas, mas só assim coisas fáceis” “Sei ajudar na cozinha” (S23);

“...tenho o curso de cozinheiro de segunda”;

“Tirei logo a carta de barman, deram-me a Associação de Barmans do Norte. Sou carpinteiro de cofragem, mas não tenho carteira profissional”;

“...já sou oficial, nos meus recibos já vinha oficial de montagem” “Tenho o curso de TIC da tropa” (S16);

“Eu hoje sei muita coisa de Angola”, “...eu falo fluentemente inglês e holandês”

“...eu danço até muito bem” “...na prova de expressão de português saí-me muito bem, agora na de desenho...” (S8).

C2.2. Acerca do Programa Educativo

Encontramos citações acerca de programas educativos em 15 participantes, nomeadamente apreciações acerca da área de formação ou da incerteza acerca do tipo de curso que gostariam de frequentar. Mais uma vez são principalmente as áreas da hotelaria e da construção civil as mais referidas.

Existe uma associação entre a área de formação e a área em que os participantes gostariam de obter inserção laboral. Contudo em alguns casos a área de formação parece ser relativamente irrelevante ou secundária dada a dificuldade em obter cursos financiados como no caso S2 e S18. O sujeito 2 relata ter frequentado um curso financiado de educação e formação de adultos (em jardinagem) com uma duração de cerca de 1 ano e meio e que conferia o 6º ano de escolaridade. Relata que aceitou essa oferta porque desejava muito frequentar um curso e essa foi a única área em que obteve uma vaga.

“Eu gostei do curso (...) mas não queria trabalhar nessa área”, “...foi o que me arranjaram” “...mas este de jardinagem não me desagradava” (S2);

“Sim, em Hotelaria gostava” (S3);

“Há dois meses inscrevi-me no centro de emprego numa formação profissional, fui chamado para a sessão diagnóstico, para pintor de construção civil, e não fui chamado. Tenho agora um de torneiro mecânico, quero ver se me chamam” (S16);

“...talvez tirar um curso, não tenho ideias qual, ou em que área. Não queria hotelaria” (S17);

“...também não sei o que ia fazer, eu fazia qualquer coisa, eu gosto de humanísticas, foi o que eu escolhi, mas qualquer coisa é bom” “Talvez o que fosse mais rápido, senão depois é só daqui a uns meses, cozinheiro por exemplo” (S18);

“Gostei de marketing empresarial, gostei das aulas, mas do trabalho que fazíamos na rua não gostei, era porta a porta, tínhamos que mostrar e vender o produto” (S22);

“E como eu trabalhei muitos anos em farmácia, estive ligada à área da saúde muitos anos, essas áreas agradava-me” (S24);

Um participante demonstra necessidade de justificar o seu direito à igualdade no que diz respeito ao acesso à educação. Para todos os indivíduos que frequentaram formações, já na condição de desabrigo, destaca-se a importância e o enriquecimento alcançados por essa frequência.

“...eu era um pobrezito que não tinha nada, nada, nada! Foi a melhor experiência da minha vida” “Era e agora no curso foi também o que mais gostei”;

“Do curso gostei de tudo, mas de tudo mesmo! Foi de aprender... de tudo, tudo o que se passava lá, das brincadeiras, do grupo”;

“De tudo! Gostei de tudo!” “Eu gostei do curso, dos momentos que eu passava lá e da experiência, do que aprendi” (S2);

“Eu disse-lhe “não desanime porque há mais oportunidades” (S10);

“Eu agora estou a fazer um curso de micro electrónica, numa escola de Cascais, mandei uma mensagem dum anúncio que vi no jornal”;

“...isto para mim é muito importante” (S20);

“...eu estive aí nuns cursos para utilizadores de drogas e trabalhadores sexuais

“...gostei bastante”, “...não devia ter interrompido esse curso, estava a gostar”

“consegui este equilíbrio, que foi bom, quero voltar a estudar, tirar um curso, estou a ver as perspectivas” (S22);

“Eu até posso estar a trabalhar como empregada de cozinha mas acho que tenho o direito de tirar um curso superior!”, “Conheço uma pessoa que era varredor na câmara do porto e acabou há pouco tempo o curso de direito”, “se não fizer em 3 anos, faço em 5 ou 6, não sei” (S24).

Os entrevistados mostraram-se surpreendidos com as diferenças entre os conteúdos académicos ou entre a organização curricular da escola que frequentaram na juventude e aquela em que participaram ou gostariam de vir a frequentar. Os participantes ficaram satisfeitos ao compreender estas diferenças já que deixam antever que não gostariam de voltar a estudar nas condições da escola da infância.

“O ambiente é muito importante” (S24);

“Ah eu estou sempre aberto a isso, o que me aflige é a rigidez, não é a rigidez de horários nem nada disso, eu tenho a mente aberta, o que eu receio é colocar-me numa situação em que me sinta constrangido”;

“Agora se você me disser que eu vou para ali e falo com pessoas, diz o que sabe e essas pessoas dão-lhe uma orientação, isso é outra coisa” (S7);

“...se vierem cá os rapazinhos novos ou ensinar-nos no computador, também não sei andar na internet, isso sim (...) Isso gostava” (S4);

“...já não ia à escola há uma data de anos, pensei tenho uma folha e uma caneta, ponho-me lá a escrever, e depois é outra coisa...” (S22);

Encontramos ainda referências à dificuldade em aceder a formação financiada.

“tentei meter-me num curso de coreografia, na Academia Contemporânea de Espectáculos, e reprovei, eu tinha que apresentar as coreografias desenhadas! (S8);

“Há dois meses inscrevi-me no centro de emprego numa formação profissional, fui chamado para a sessão diagnóstico, para pintor de construção civil, e não fui chamado. Tenho agora um de torneiro mecânico, quero ver se me chamam”(S16);

“Estou à espera duma carta do centro de emprego, ele disse-me que mais ou menos um mês me chamavam, e eu perguntei-lhe se, mesmo sendo pensionista podia tirar um curso, ele abanou com a cabeça, acho que sim, mas já foi antes do dia 10, um mês já passou” (S18);

C2.3. Acerca dos professores e colegas

Os sujeitos desta amostra parecem considerar relevante a presença dos colegas com quem partilham a frequência de um programa educativo, sugerindo preferência por aqueles que se lhes assemelham em termos de idade e até de objectivos futuros.

Uma participante (S24) afirma ter declinado uma formação financiada na CAIS (associação de solidariedade social que contribui para o melhoramento global das condições de vida de pessoas sem casa/lar), preferindo aguardar que a seleccionassem numa escola secundária pública pois considera que um dos benefícios que daí pode retirar são os relacionamentos e amizades que poderá vir a construir. Encara a CAIS como uma instituição na qual não poderá obter esse benefício já que os colegas que aí participarão são as mesmas pessoas que frequentam o centro de acolhimento, que partilham a vida de rua e que apresentam problemas até mais intrincados que os seus tais como a dependência de substâncias.

Outro participante (S4), ao contrário, enfatiza a sua preferência pelo contexto próximo do centro de acolhimento. Note-se que parece existir uma diferença relevante entre estes dois participantes. S24 anseia pela inserção laboral e social e pretende aumentar a sua escolaridade através desta frequência. O S4 apresenta patologia psiquiátrica, razão pela qual está reformado por invalidez. Não parece motivado para vir a obter independência habitacional, isto é, pretende permanecer neste centro de acolhimento. Desta forma, é previsível que os objectivos a curto e médio prazo para estes dois participantes venham a ser radicalmente diferentes assim como são as suas considerações acerca do melhor contexto de realização de programas educativos.

“Até porque os colegas de um curso de um ano e meio intensivo poderão vir a ser meus futuros amigos, uma rede de relações nova que posso tentar construir” (S24);

“...são muito diferentes (...) Tem uns mais velhos e outros mais novos” (S5);

“...fui para a Junta de Freguesia tirar um curso de computadores, mas eram só reformados, pronto não se, eu fazia...” (S18);

Em relação aos professores ou formadores, os participantes manifestam as suas preferências, a sua gratidão e também críticas a atitudes dos docentes. Um participante que frequentou um curso de adultos e que parece ter retirado benefício dessa frequência mostra-se agradecido e narra um relacionamento bastante gratificante com a professora (S2).

“Se estiver aqui alguém a dizer-me assim, “faça aqui alguma coisinha”, eu ao final de algum tempo, mal ou bem, faço qualquer coisa, agora se estiverem aqui a dizer-me “olhe você agora faz assim, olhe isso não está bem feito, vai ter que modificar isto”;

“eu nunca tive problemas com o homem, que ele é educado, mas já me estava a irritar e ainda bem que acabou isso, ele deixou de vir”;

“Eu fiz ali numa garrafinha uma figura do Cristo Rei com umas tiras de chumbo, foi o que me veio à ideia, depois pinte o Cristo Rei e essa coisa toda, a princípio estava tudo bem, mas depois ele começou a dizer-me “olhe você faça assim”. Depois eu disse-lhe “...olhe eu precisava de tintas desta cor”, e ele “...ah isso, pinte isso de outra cor” e aquilo já me estava a irritar e a sair um bocadinho fora daquilo que... Tenho uma dificuldade muito grande em lidar com ordens que não me sejam dadas de uma forma que eu aceite e as pessoas, por sua vez, não são obrigadas a saber se eu

aceito as ordens ou se não aceito. O homem vem aí e vem fazer aquilo que vem fazer, ele dá as orientações que tem de dar, agora ele não é culpado se eu não aceito as ordens dele, mas eu sei que sou assim, eu já estou um bocado naquela fase em que o que eu quero é paz e sossego” (S7);

“...eram umas pessoas acessíveis, porreiras, mesmo com força de vontade para lidar connosco” (S4);

“...porque eu fazia-lhes tudo”;

“Uma categoria de professora!” (S2);

C3. Benefícios

Dezasseis participantes falam sobre os benefícios da participação em programas educativos de adultos. À excepção de dois sujeitos, todos relatam o ganho de benefícios de uma forma deveras significativa. Os referidos dissonantes questionam a validade dos mesmos. Isto significa que cerca de 56% desta amostra e 88% dos entrevistados que abordam este tema consideram a frequência de programas educativos uma experiência muito positiva.

Como é possível verificar pelas citações que se apresentam em seguida, os participantes indicam os seguintes benefícios:

- Em termos de inserção laboral – 11 participantes
- Conhecimento e crescimento pessoal – 11 participantes
- Auto-estima – 3 participantes
- Construção de relações interpessoais gratificantes – 2 participantes
- Obter uma ocupação – 2 participantes

- Conseguir reinserção social e deixar a vida de rua – 2 participantes
- Qualidade de vida e satisfação pessoal – 2 participantes

“...valoriza assim, tanto o tempo da pessoa, como o aprendizado” (S1);

“...aprendi muitas coisas novas, informática, inglês, fui relembrar muita coisa, ajudou-me em muita coisa, a sair daqui...Depois fui trabalhar!” (S2);

“Foi, porque sempre tenho um curso e uma profissão e se aparecer um trabalho, já se tem experiência na área” (S3);

“Atingir conhecimento, continuar a trabalhar, organizar-me mais, trabalhar num restaurante, num bar ou num café”;

“Auto-estima, confiança em mim”;

“Estão todos bem, são bem sucedidos, têm trabalho, boa escolaridade, 10º ano, uma vida melhor” (S5);

“...depois tirou um curso de geriatria numa empresa, depois no fim do curso não lhe arranjam colocação, mas ao fim de algum tempo arranjou trabalho nessa garrafeira”;

“...vou convivendo com outras pessoas”;

“...vou sair deste ambiente, chega a um ponto que isto satura, eu já nem sei para onde ir durante o dia”;

“É um desperdício muito grande, o não fazer nada também me causa esta impaciência” (S7);

“Ui, muita coisa, na vigilância, dá-me vantagens para entrar, como para ser chefe de grupo, para chefe territorial, mas isso já era o 12º ano” (S10);

“A equivalência”;

“...mas o mais importante para mim é que vou gostar e vou ficar a saber, do enriquecimento para mim, do gosto que vou ter, estar ocupado!” (S11);

“...para passar o meu tempo, estar na praça cansa”;

“...acho que me fazia bem”;

“Eu acho que para arrumar emprego seria bem mais fácil”;

“...hoje em dia quem tem formação é muito importante”;

“Quem tem formação tem mais hipóteses do que quem não tem” (S12);

“...fica para a vida, mais?”;

“Neste sim, mas gostei, dei-me bem, tive uma boa nota. Conhecemos outras pessoas, outras instituições”;

“...quando fui para o curso, encontrei pessoas com outro pensamento”;

“Conhecimento, alarguei a estrutura básica do meu cérebro, incentivou-me a ter um futuro! as pessoas hoje em dia, é como não saber ler e escrever, depois é uma alegria para as pessoas poderem assinar o seu bilhete de identidade, é quase a mesma coisa, é aprender novas ideias e novas dinâmicas, e exercer uma parte funcional do nosso corpo, do nosso espírito e pensamento, e do nosso coração também, fazemos figura de uma pessoa normal” (S16);

“Aprender alguma coisa e arranjar um emprego” (S18);

“...uma pessoa sempre se dá melhor com estudos, mesmo para trolha” (S19);

“...paguei dinheiro pelo curso, tenho o diploma da minha terra, mas se eu mostro para s,i você não percebe”;

“...fui tirar mais cursos aqui, no Cenfim, no Porto, acabei cursos lá, paguei dinheiro, recebi certificados e trabalhei em grandes empresas como a Mortifer, está considerada na União Europeia, tem na Holanda, Chéquia, Hungria, Roménia, Polónia, aqui em Portugal tem duas, uma na Belenense, outra em Oliveira de Frades, em Viseu”;

“...apareça o meu material para poder acabar o curso, arranjar trabalho e sair deste albergue!” (S20);

“...eu descobri isso no curso, tenho jeito para ajudar os outros e gosto... gosto de participar, na volta se me aparecesse um curso de monitor eu ia aproveitar”;

“eu já tive essa oportunidade, estive para ir para a Comunidade do Meilão... eu fui o primeiro residente dessa comunidade”;

“Lá tive essa oportunidade, mas acabou por não se concretizar, por achar que ainda podia reatar a minha vida anterior, voltei para a minha mulher...Ainda não tinha consciência do que tinha acontecido. Pode ser que aconteça agora”;

“Além de me preencherem... acho que me vão dar mais bagagem para a vida”

“Eu tenho que me integrar, tenho 42 anos, estou velho, tenho que conseguir tirar daqui alguma coisa, não é?”;

“Tenho que me integrar...se isso levar 5 anos? Terei 47 anos... é muito complicado”

“Ou então vou virar tasqueiro toda a vida, ao menos aí não há segredos. Tem tudo a ver com a minha auto-estima” (S22);

“Primeiro porque acho que me abre mais perspectivas de futuro, hoje em dia em Portugal, mas lá fora também, eu já estive em Inglaterra e em França, mesmo pessoas com curso superior têm dificuldade em conseguir emprego”;

“...eu sei isso, mas é assim para além de tudo enriquece o nosso interior, a nossa estabilidade e satisfação pessoal” “Tentar chegar um bocado mais longe”;

“...acima de tudo acho que para o meu enriquecimento interior”;

“...é uma oportunidade como não existem muitas, podia ser o meu pontapé de saída daqui, podia pagar um quarto” (S24).

Os dois participantes que não parecem encontrar benefícios na frequência escolar na idade adulta julgam uma inutilidade o aumento de habilitações literárias no que se refere à obtenção de emprego mais qualificado.

“...tem-se um curso e não se arranja trabalho!” (S3);

“... para quê? Por exemplo, o 12º ano, alguns meto-os no bolso, que eles não patinam nada, eu é escrita e ler”;

“Não faz muita diferença, nem a mim, nem aos meus filhos tão pouco, eles lançaram-se bem e desenrascam-se bem”;

“...depende do que é que se vai estudar, o aprender ajuda bastante, acho que sim” (S6);

“...tinha cultura a mais para lá estar, às vezes isso impede-nos, sabia? Impede-nos muito, ou estamos num sítio, ou estamos calados, ou então, e estar calado é oprimir uma pessoa, penso que é isso” (S8);

C4. Barreiras

Vinte e cinco participantes (correspondentes a 68%), referem as dificuldades ou barreiras que se colocam à inserção educacional de pessoas sem-abrigo. Alguns destes obstáculos são:

- Dificuldade em obter formação financiada – 7 participantes
- Falta de condições, tais como um espaço para estudar ou dinheiro para as diligências necessárias – 10 participantes
- Ausência de perspectivas de futuro ou de motivação – 5 participantes
- Incompatibilidade com a inserção laboral – 4 participantes
- Contextos em que decorrem os cursos a que poderão ter acesso: são precários e marcados por forte exclusão social – 2 participantes.

“...para voltar a estudar se fosse uma pessoa que não tivesse responsabilidade, de filhos e assim, era uma coisa, podia pensar mesmo nisso, mas quando penso que tenho que olhar pelas minhas filhas, aí não penso, penso mais em arrumar um trabalho e fazer alguma coisa por elas” (S1);

“...mas eu nem tinha dinheiro para lá ir, nem para telefonar” (S3);

“...mas nunca me chamaram para isso” (S6);

“...acho que estou a deixar alguma coisa para trás, eu gosto de fazer muitas coisas”

“A música, desenho (...) não sei, talvez seja impressão minha” (S5);

“Há aquela pessoa que sabe que não sabe e tem vontade de aprender e aquela pessoa que sabe que não sabe e não tem vontade de aprender, que é o meu caso, eu não tenho vontade de aprender, nenhuma, nenhuma”;

“...para entender porque é que eu sou assim, eu tinha que lhe contar a historinha toda da minha vida e eu não estou para isso, nem a Dra. está interessada nisso, está a entender? São muitas coisas”;

“Coisas em que eu tenha que seguir uma determinada orientação já não dá”;

“Eu tenho o meu cérebro, em termos de estrutura mental, estou muito, o muito debilitado, não suporto berros, nem que me falem mal, acho que é recalcamente de anos e anos” “Eu sou o maior crítico de mim mesmo, mas eu não posso fazer nada para me modificar, algumas coisas posso. Há coisas que eu só me apercebo que fiz mal, depois de ter feito, todos nós temos os nossos defeitos, não é? Eu ao longo do tempo, fui apurando algumas coisas, outras não, é a natureza da própria pessoa, também são os genes, gerações e gerações atrás de nós. Estou numa fase assim sem paciência para nada.” (S7);

“...sou insulino-dependente, achei que devia internar-me e fazer um tratamento”;

“...o que mais me custa não é o facto de não beber, é a medicação que mudou completamente o meu corpo. Sinto-me inchada, antes era muito regular, fico muito obstipada, sinto essas alterações, isso às vezes faz-me desistir”;

“...tenho tido muitas hipoglicemias durante a noite, muitas mesmo” (S8);

“...o meu horário de trabalho não dá. Estou acordado desde as 6h da manhã, a trabalhar, estou estourado” (S9);

“Tentei no ano passado tirar o 9º ano em Maceda, não consegui, tanto ela para tirar o 6º ano, mas não foi possível, porquê? Porque havia aquela chavalada, aquela canalhadazita que não fizeram a escolaridade deles e alguns meninos de pasta, e então nós não nos sentimos bem” “É melhor a gente desistir” e aí estive de acordo com ela e ela comigo, porque aquilo podia dar outras confusões”;

“...mas como é que eu vou fazer se agora for chamado para o curso? Agora vou trabalhar num self-service no Centro Comercial Plaza e inscrevi-me na Grupo 8”

“Não sei onde, não conheço nada aqui. Ele disse-me para eu falar na Segurança Social, mas eu estou aqui no Albergue pela Segurança Social, eu que me informe porque eu não tenho conhecimentos nenhuns aqui no Porto” (S10);

“...uma vez inscrevi-me no Centro de Novas Oportunidades, ficaram de me dizer alguma coisa mas nunca mais disseram e pronto também comecei a trabalhar, também desliguei” (S11);

“Mas acho que é difícil porque eu não tenho documentos”;

“A nossa vida dá tanta as voltas, é muito difícil. É preciso ter força” (S12);

“Eu bem queria, mas com esta idade já é um bocado tarde...” (S15);

“Sempre que andei pelo centro de emprego nunca me arranjaram nada”;

“Já estou inscrito nas Novas Oportunidades e disseram que de momento não havia nada”;

“O Piaget teve duas candidaturas a dois cursos de formação e só tiveram aprovação para um, é tudo assim” “No Espaço T é a mesma coisa. Eles financiam mais os

estudantes porque eles têm argumentos bons para tal” “Já leu os regulamentos aqui da casa? Sabe que não se pode chegar depois das 19h” “Ah mas eu não estou sujeito a ir para Campanha...”;

“Vou trabalhar e no outro dia tenho que fazer a cama de todos, ou ir lavar a casa de banho!” “Mas e os outros estão sentados na cama, e eu vou trabalhar e depois ainda tenho que limpar a casa de banho, se não fizer bem a cama pago 1€ de multa?! Mas que regras são essas?” (S16);

“Eles já não conseguiram fazer cursos de profissão como eu, foram logo chamados à tropa” “Dia 31 de Abril eu recebi esta encomenda, material prático, 18 livros e 18 cadernetas, tenho que fazer, mandar teste e exame. O Dr. Miguel já está avisado, eu esqueci o saco com o material prático que ainda não tinha utilizado, eu tinha que fazer uma montagem de rádio e ferro, esqueci o saco com ferro de soldar, desapareceu no dia 1 de Maio, aqui no Albergue”;

“...sem material não consigo mandar exame”;

“...não sei o que lhe responder! Se não aparece eu vou para a televisão! Já não é a primeira vez! Já me tinham roubado uma mala”;

“Eu sei quem foi, foi uma funcionária! A gerência devia resolver isto com a escola pelo menos, pedir para me mandarem outro material, não sei! Aqui não há armários para guardar as coisas! E tenho que estudar!”;

“Aqui, no quarto, mas é muito barulho, vou para a Praça e fico lá”;

“...eu trabalho até às 19h! Não tenho dinheiro para ligar para a Escola, é em Lisboa! Aqui no Albergue dizem-me que é muito caro, que não podem ligar!” (S20);

“Interrompi mesmo já quase no final, fui para um curso de empregado de mesa”;

“O outro era um curso intensivo, para aprender, era um zum zum todos os dias, aquilo começou-me a cansar”;

“Aqui no albergue, por exemplo, se eu quisesse estudar, era impossível, são 60 pessoas, todas a falar, uns bêbados, outros drogados, outros malucos... é difícil, não é?”;

“Não um espaço para dizer, eu vou para ali estudar. Depois metem conversa e não dá para concentrar em nada. No outro dia pôr-se a pé às 7h15 da manhã, e rua!” (S22);

“Mas também com o problema de vista que tenho, não conseguia ler mesmo que soubesse” “eu já não tinha paciência para fazer essa disciplina”;

“...andava a tratar dos documentos para casar, de uma conservatória para a outra, e fiquei saturada, já não tinha cabeça, nem paciência”, “...gostava, se tivesse possibilidades, e se fosse noutra altura” “Sim, mas disseram-me que me faltavam dois meses para os descontos, vi no jornal um curso de geriatria, e gostava, mas não tinha 12 meses de descontos, e acabei por me desinteressar” “Agora se fizer mais descontos, em trabalhos que arranje, se fizer mais descontos até pode ser que consiga” (S23);

“Eu até gostava de fazer, só que, é um ambiente que eu... desde prostitutas a drogados, são pessoas que não têm nada a ver comigo” “as lágrimas caíam-me pela cara abaixo, voltei a passar lá, via aquelas pessoas e... ainda por cima é um ano e meio, eu não aguento...”, “...não tenho nada contra drogado, nem contra bêbados, não estou a dizer que sou melhor que ninguém mas, é um ambiente onde eu me identifico mais do que aqui na Cais, senti-me sufocada! (...) Onde é que eu me vim meter?! Tenho mesmo que desistir deste curso. Realmente não dá, não dá.”, “...e podia ter um sítio onde estudar porque aqui no Albergue isso é muito difícil” “mas

claro não me deu certeza nenhuma de eu ficar, nem de quando começa ao certo”

“Ontem surgiu esta outra oportunidade da Cais mas... é que depois tinha que anular o de Miragaia”, “...não me dava... que até não aguentava, perdia o outro, andei a tarde toda neste combate, pronto, prefiro aguardar” “Já não tenho grandes expectativas, tenho que viver um dia de cada vez, step by step” “Eu estou aqui no Albergue, dou-me bem com toda a gente e falo com toda a gente, agora, ali na Cais, não dá, pensar que vou estar ali das 9h até às 5 horas da tarde, com aquelas pessoas”

“...acho que é preferível sacrificar-me algum tempo, para não estar num sítio onde me deparo com situações como prostituição e toxicodependência”;

“...não queria que fossem este tipo de pessoas com problemas tão maiores que os meus” “Não é que eu seja uma pessoa muito selecta (risos), mas pelo menos com pessoas com que se conversa de forma agradável, reconheço que isso seria impossível” “Temos que ter cabeça para pensar, tomar decisões, custou-me muito dizer que não, mas é melhor dizer agora do que daqui a pouco tempo” “ainda agora por exemplo, neste último trabalho que tive, a patroa era muito antipática, falava muito mal com os clientes, era de uma agressividade terrível, eu gosto de ter um gesto de atenção e afecto com as pessoas, não consigo ser assim, a Cais é a degradação total.” “Acredito que as pessoas que estão lá, se enquadrem umas com as outras, eu é que não me sinto bem. Acho que isto não é ser muito exigente ou arrogante...” (S24);

C5. Facilitadores

São 8 (32%) os participantes que incluem nas suas narrativas citações acerca de facilitadores da frequência de programas educativos. Todos eles sem excepção consideram as instituições e os técnicos que os atendem como os mais fortes facilitadores, razão pela qual

são os únicos citados.

As instituições descritas são os centros de acolhimento e as instituições particulares de solidariedade social de maior proximidade do contexto de rua. As que não são consideradas como tão próximas do grupo em questão são o Instituto de Emprego e Formação Profissional, os Centros de Novas Oportunidades e as Universidades. Contudo estas últimas organizações não surgem como facilitadores mas sim como obstáculos pelo facto de os participantes não se terem sentido aí auxiliados da melhor forma.

Quanto aos técnicos, estes são caracterizados como relevantes no encaminhamento, aconselhamento e nas diligências necessárias tais como, por exemplo, aceder a verbas para os transportes e assegurar o estabelecimento de contactos. Sem este apoio a inserção educativa poderia ser percepcionada como objectivo inatingível.

“Foi através do Centro de Emprego” (que obteve inserção educacional) (S5);

“...tenho seguido umas indicações duma pessoa que me ajudou” “Foi aqui no Albergue” “vou tentar através do Centro de Emprego” (S11);

“...há aqui as Novas Oportunidades no Porto, para eu me inscrever, que seria talvez 6 meses, e como eu tenho o 6º ano podia tirar até ao 12º ano, e se assim é, porque não?” (S10);

“...também já fui à SAOM, fui com um amigo meu que está a fazer um curso lá, acho que esse é um bom sítio para procurar” (S17);

“Foi a Dra. Aqui no albergue que me inscreveu”;

“Ela ligou para uma senhora em Gondomar e disse-lhes que ia haver um B2 de Jardinagem, de Espaços Verdes lá “a Dra. aqui do Albergue arranjou-me senhas”; “cheguei lá e disseram-me que só de tarde é que vinham falar comigo. Eu fiquei, sem almoço, sem nada “quer dizer arranjei logo uma amiga em Gondomar sem querer (risos)” “As doutoras de lá queriam saber como é que tinha entrado no curso, sem inscrição de lá, sem fazer os exames médicos...mas pronto calhou tudo bem” “ela lutou muito por eu ir fazer este curso, que eu sei que lutou, é minha amiga” (S2);

“...foi ali em baixo na SAOM. Tive num CNO, Cento de Novas Oportunidades, no CNAI” “Foi por linhas travessas que soube desse curso...”, “...foi na SAOM, foi a Dra. Joana que me perguntou e eu fui”;

“...consegui este equilíbrio, que foi bom, quero voltar a estudar, tirar um curso, estou a ver as perspectivas” (S22);

“...o que me safa é a Dra. Joana Vilares da SAOM, as técnicas da SAOM, que são umas pessoas excepcionais e ajudam muito as pessoas, arranjam cursos a uma data de pessoas”;

“A Dra. Joana é a minha doutora favorita, porque ela diz-lhe as coisas de uma maneira muito directa, fala consigo como se tivesse a falar com um amigo, e a gente fica a pensar, se calhar ela tem razão...”; “O Piaget é uma universidade, com objectivos para o desenvolvimento, privada, e foi por isso que não me cortaram o rendimento mínimo, é uma associação para o desenvolvimento” (S16);

“Foi a Dra. Daniela que me ajudou”;

“Dra. Daniela é a única que me ouve, mas depois nunca mais a largo” (S18);

Discussão de resultados

Para se obter uma leitura mais fácil e perceptível, a discussão de resultados segue a estrutura apresentada na grelha de análise e na apresentação de resultados (percursos escolares na infância e adolescência, percursos profissionais e percursos e perspectivas escolares na idade adulta).

A. Percursos escolares na infância e adolescência

A1. Factores de influência pessoais

Um dos resultados mais consistentes do nosso estudo prende-se com a prevalência de uma taxa de escolarização baixa (1º ciclo), média elevada de reprovações (2.29) e de insucesso em algum momento do trajecto escolar (79% do sujeitos), absentismo e abandono escolar precoce (44%). Entre as explicações mais plausíveis para esta situação contam-se as dificuldades socioeconómicas e consequente necessidade de trabalhar ou mendigar, inadaptação, problemas com os intervenientes na comunidade escolar, preferência pela ocupação de espaços de rua, conduta incorrecta que contrariava as regras escolares, falta de empenho nas tarefas, e desmotivação para as tarefas escolares. Curiosamente, a descrição negativa das trajectórias escolares não parece coadunar-se com as referências positivas à escola. Este aparente paradoxo poderá constituir, pelo menos em parte, uma manifestação de desejabilidade social, uma negação do insucesso académico e/ou uma distorção da realidade que permite a justificação e a racionalização de condutas desviantes perante pessoas que não fazem parte do círculo familiar ou de amigos (Alvares, Alvarenga & Fiedler-Ferrara, 2004).

Uma outra hipótese de explicação é o distanciamento temporal, o qual, em conjugação com a percepção pessoal (que tem muito de social) de que uma escolaridade bem sucedida poderia ter dado origem a uma trajectória de vida diferente da que conduziu à situação de sem-abrigo, poderá ter esbatido as recordações mais negativas.

Observámos uma ausência de discurso quanto a expectativas pessoais ou a perspectivas futuras e mais ainda referentes a objectivos de cariz académico, em ambos os sexos. As poucas citações encontradas relacionadas com perspectivas futuras centram-se em sonhos profissionais que não parecem relacionados com a frequência escolar – “*nunca tive (...) um futuro*”; “*poxa para quê que eu vou estudar? Posso morrer qualquer dia desses aí*” – já que a vivência do presente parece ocupar todas as preocupações.

Há que notar que os nossos participantes apresentam uma média de idade de 43 anos e que portanto muitos frequentaram a escola nos anos 60 e 70. Nesta época, para grande parte da população, as profissões aprendiam-se de uma forma pouco sistematizada e com pouca influência escolar – pela prática com alguém mais velho que transmitia ensinamentos (Benavente, 2006). Os níveis de escolaridade prevalentes eram a 4ª classe e a supervisão, o acompanhamento parental nas questões escolares e a proibição do trabalho infantil, não eram uma realidade dominante.

Ainda que a literatura sobre narrativas de alunos aponte para que, a par de insucesso e abandono escolar, se verificam usualmente representações bastante negativas da escola (Poveda et al., 2003), tal não se nota de forma generalizada nos nossos sujeitos. É possível, como dissemos anteriormente, que estas percepções acerca da frequência escolar nem sempre tenham sido tão positivas e que a experiência de rua e de pobreza possa ter contribuído para alterar as narrativas escolares destes indivíduos.

As recordações negativas não parecem estar associadas directamente com a escola, com a excepção do desagrado pelos castigos corporais, nem com o tipo de tarefas académicas que consideravam enfadonhas e pouco atractivas e estimulantes. As recordações mais marcantes relacionam-se com as condições em que se dava a frequência escolar, como a fome ou a falta de bens essenciais, a instabilidade emocional e a dificuldade de integração interpessoal.

Note-se que os indivíduos que actualmente não se mostram motivados para a frequência escolar indicam tendencialmente como representações negativas as tarefas académicas e como positivas os relacionamentos interpessoais. Ao contrário, os sujeitos que se encontram em formação profissional e se mostram motivados, citam mais recordações positivas de tarefas académicas. Karabenick e colaboradores (1999) chamam a atenção para a tendência de sujeitos com menores expectativas de sucesso e pior desempenho académico recordarem mais frequentemente este tipo não curricular de evento. Por outro lado, estudos como os de Kolstad e Owings, (1988), Kolstad e Kaufman (1989), Metzger (1997) e Van Haeht (2005) mostram que quanto melhor o desempenho escolar, maior é a probabilidade de reingresso no sistema educativo.

A interrupção do percurso escolar explica-se frequentemente pela falta de recursos económicos (e. g. Poveda et al., 2003) como acontece em 46% dos nossos participantes. O segundo motivo mais citado pelos participantes, a interrupção por vontade própria, deu-se pela necessidade de inserção laboral ainda que não tenha ocorrido uma pressão externa para o efeito. A pressão externa foi citada por 21%, em alguns casos devido a insucesso escolar repetido. Estes sujeitos consideram que os seus pais não os apoiavam em relação à escola porque não lhes reconheciam capacidade para as tarefas académicas. O facto de muitos deles serem oriundos de meios rurais, poderá explicar em parte as atitudes parentais, tendo em conta que os recursos, à época, eram mais escassos que nos meios urbanos, e sobretudo existia

uma menor valorização da escola e da utilidade dos conhecimentos aí adquiridos (Simões, 2007; Stromquist, 2002; Wu, Deyuan, & Jinghua, 2008).

A2. Factores de Influência Familiar

A iliteracia é uma realidade para mais de $\frac{1}{4}$ dos pais dos nossos participantes. A esmagadora maioria da figura parental masculina também não estudou para além do 1º ciclo (70%) e estes números são ainda mais expressivos no caso das mães (88%), o que pode configurar uma “reprodução intergeracional da privação de recursos escolares” (Queiroz & Gros, 2002).

Embora as estatísticas educacionais a partir dos anos 80 se mostrem mais favoráveis para o sexo feminino (Stromquist, 2002; Almeida, 2005; INE, 2003; OCDE, 2007; Rumember, 1987; Dfee, 1997, cit in Sparkes, 1999; Vallerand et al., 1997), deve notar-se que as mães dos nossos sujeitos frequentaram a escola no início ou em meados do século passado pelo que estes resultados expressam bem a desigualdade no acesso à educação por diversas vezes referida ao longo deste trabalho. Em todos os indivíduos a escolaridade dos seus pais é bem menos positiva quando se referem à figura feminina mostrando consciência apurada dessas diferenças de sexo. Tendo em conta que em 1960 29% de alunas frequentavam a escola no ensino superior (Almeida, 2005), verificamos que as mães destes indivíduos se encontravam longe desse quarto da população feminina portuguesa.

Se considerarmos, tal como no estudo de Saavedra (2001), que as habilitações literárias dos pais só parecem fazer diferença nos resultados dos filhos a partir de um nível de estudos mais avançados e que se apresenta como indiferente se estes têm o 1º, o 4º ou o 6º ano, percebemos a situação de maior desvantagem educacional em que os nossos participantes cresceram. Em nenhum caso os níveis de escolaridade dos pais dos nossos

participantes puderam fazer a diferença e não há exemplos de pais que apresentem os níveis mais avançados.

Os pais dos participantes, oriundos das classes mais desfavorecidas, com baixos níveis de escolaridade, não preencheram evidentemente lugares de prestígio ficando-se pelos sectores dos serviços e agricultura, profissões essas que descrevem como requerendo predominantemente esforço físico, profissões difíceis nas quais os entrevistados colaboraram precocemente por contraponto ou paralelamente à frequência escolar, o que também se verifica nos estudos sobre famílias de alunos que abandonaram a escola precocemente (Pianta & Walsh, 1996; Silva et al., 2004).

Constata-se nos entrevistados uma ausência de especialização num qualquer sector de actividade profissional. Os empregos descritos revelam actividades laborais exercidas consoante a necessidade do mercado de trabalho que requer poucas habilitações, tal como o de serventes, de empregados de mesa, de bar, etc (Gaetz & O'Grady, 2002). É no entanto interessante notar que, apesar de a geração dos pais dos nossos participantes ter sido a que menos estudou, em quase todos os casos as suas carreiras profissionais foram associadas a uma determinada profissão que parecem ter desempenhado durante grande parte das suas vidas tais como agricultor, pedreiro, mecânico, motorista, etc. As consequências são bastante visíveis como, por exemplo, não existirem citações de desemprego por parte das figuras cuidadoras em nenhum caso.

Podemos portanto concluir que percebemos no discurso deste grupo várias mudanças ocorridas no mercado de trabalho cujas tendências de especialização e aprendizagem, qualificação e certificação foram alcançadas através do sistema de ensino e não tanto pela prática ou da transmissão de saberes. Assim, indivíduos das classes mais desfavorecidas não puderam porventura ocupar um espaço nesse mesmo mercado ou numa profissão específica ficando destinados a ocupar cargos desqualificados.

O facto de as categorias profissionais dos irmãos dos participantes serem mais prestigiadas (por exemplo, é citado um grupo profissional que quase não está presente na geração anterior - a dos técnicos e profissionais intermédios) sugere que o prolongamento da escolaridade nesta geração teve um impacto significativo nos percursos profissionais, sendo de supor que determinados factores protectores do desenvolvimento operantes na fratria, não tiveram efeito nos nossos sujeitos. Este facto tem sido precisamente assinalado em diversos estudos (e.g., Schoon et al., 2002).

Em suma, e tendo em consideração as trajectórias improváveis dentro de cada estatuto socioeconómico (Almeida, 2005), podemos concluir que, apesar de todas as desvantagens de classe e de todos os factores de risco que parecem estar presentes nestas famílias e que terão contribuído para a situação actual dos nossos participantes, alguns dos irmãos conseguiram inverter estas tendências de classe e alcançar mesmo os níveis mais elevados em termos educativos.

Por fim, a caracterização da geração dos filhos dos participantes é semelhante à realizada para os irmãos ou até melhor. Mantém-se a tendência de aumento nas habilitações literárias mas o mesmo não sucede nas categorias profissionais a que os filhos tiveram acesso. Os participantes indicam profissões bem mais prestigiadas no caso dos irmãos do que no dos filhos, mesmo apresentando estes últimos melhores níveis de escolaridade.

A diferença de habilitações literárias entre gerações e a consequente falta de visibilidade na concretização dessas mesmas habilitações na inserção laboral só se verificam na geração dos participantes e na dos seus filhos. Contudo, na geração dos pais dos participantes não foi possível encontrar citações de desemprego enquanto na geração dos participantes e dos seus filhos esta situação laboral é dominante. De qualquer forma, confirma-se uma tendência de aumento significativo da escolaridade de irmãos e filhos, facto que já tem vindo a ser reportado em documentos de organismos internacionais (e.g. OCDE,

2007). Os irmãos (principalmente) e os filhos conseguiram, segundo os participantes, conseguiram construir percursos de vida mais bem sucedidos que eles próprios.

As percepções dos nossos participantes relativamente à importância do ensino enquanto factor de promoção e progresso são semelhantes às encontradas em trabalhos que sustentam a relação entre educação a desenvolvimento económico (e.g. Araújo et al., 1998; Carneiro et al., 1997; Catterall, 1985; Rumberger, 1987; Tomé, 1999; Vitaro, 2005). Poderemos todavia questionar-nos se não estaremos perante um aumento nos níveis de escolaridade sem que sejam visíveis progressos significativos nas categorias profissionais. A ascensão é evidente no caso dos irmãos mas não é de todo perceptível na geração dos filhos dos entrevistados. Esta questão parece-nos de particular relevância uma vez que a esmagadora maioria dos estudos sobre escolaridade e desenvolvimento económico refere que um dos benefícios da modernidade tem sido o reconhecimento da importância do ensino e da educação enquanto factores de promoção e progresso (Bandeira, 2006; Bandeira, 2007).

A escolarização prolongada ou uma maior escolarização têm-se constituído como uma prioridade social e um factor de integração social (Tomé, 1999). De facto, os agregados familiares oriundos da mesma classe socioeconómica mas com percursos escolares diferenciados, apresentam em geral divergências nesses percursos desenvolvimentais, com vantagem para os que apresentam taxas de escolaridade mais elevadas (Stromquist, 2002; Wu et al., 2008). No entanto a associação estatisticamente demonstrada das trajectórias escolares típicas de classe não pode, ainda assim, ignorar a existência relevante da diversidade de trajectos e sua variabilidade improvável dentro de cada classe (Almeida, 2005).

Portanto, as tendências de aumento nos níveis de escolaridade sem que sejam visíveis percursos de ascensão nas categorias profissionais encontradas nas narrativas dos nossos participantes parecem não confirmar os resultados referidos na generalidade da literatura, nomeadamente das teorias do capital humano que enfatizam a necessidade de uma população

com um nível de escolaridade elevado que possa absorver com facilidade as inovações/mutações tecnológicas e que possa funcionar como *input* produtivo inevitavelmente correlacionado com o crescimento económico (Cabugueira, 2002). Alguns estudos alertam para o facto de muitas destas conclusões sobre a relação entre escolaridade e economia serem ilusórias e enganadoras. Alguns autores argumentam mesmo que este aumento significativo das habilitações se tornou imprescindível mas incrivelmente pouco rentável (Canário et al., 2001). *“Just because something is valuable, it does not follow that yet more of it is by definition a good idea”* (Wolf, 2002, p.41).

Os resultados de Devarajan, Swaroop, e Zou (1996) e também de Rangel, Andrade, e Divino (2007) quanto ao investimento na educação são surpreendentes. Os autores demonstraram que a variável dos gastos do estado em educação se mostra ou estatisticamente insignificante ou até com correlação negativa com o crescimento. Os autores concluem que a recomendação geral de se aumentarem os gastos no investimento dos países em desenvolvimento pode ser um engano. É no entanto necessário ler estes dados com cautela. Os autores chamam a atenção para o facto de poder ser um erro primário concluir sumariamente que é melhor reduzir os gastos fiscais e os gastos em educação. Estes dados podem expressar, por exemplo, que o aumento do investimento em educação não foi acompanhado pela disponibilização de boas ofertas de emprego o que pode ter forçado a mão-de-obra qualificada a migrar.

As percepções dos nossos participantes centraram-se muito nos factores de influência pessoal e nas consequências que esses mesmos percursos tiveram na idade adulta nomeadamente nos seus percursos profissionais e que remetem inevitavelmente para a reflexão sobre a relação entre aumento de escolaridade e desenvolvimento económico. No entanto, as suas narrativas centraram-se também de forma muito significativa nas características familiares que têm influência nos percursos escolares.

À semelhança dos estudos sobre insucesso escolar de Boon (2008), Janosz e colaboradores (1997), Ratelle, Larose, Guay, e Senecal (2005), Sobolewski e Amato (2005), Vitaro (2005) e Zhan e Sherraden (2003) que demonstram a prevalência de negligência educacional nestas famílias de alunos com baixo desempenho académico verificámos que é significativa a percentagem dos nossos participantes que não percepcionaram apoio familiar escolar na infância: 44% e 60% referem que não têm percepção da presença na escola das figuras cuidadoras. É interessante verificar que todos os participantes que consideram ter apresentado insucesso no seu percurso escolar, à excepção de um, consideraram que não tiveram apoio escolar por parte da família.

A relação entre envolvimento familiar e sucesso escolar tem sido extensamente discutida na literatura e tem apontado para uma prevalência de inconsistência parental nas crianças de baixo estatuto socioeconómico (BES). Esta inconsistência observa-se nas tarefas e rotinas diárias, em constantes mudanças nos cuidadores e numa ausência ou défice de supervisão. Um ambiente familiar pouco estimulante e deste ponto de vista inconsistente inviabiliza um bom desenvolvimento emocional e cognitivo e reduz as possibilidades de virem a obter sucesso nas tarefas escolares (Ferguson, Bovaird, & Mueller, 2007). O conceito de “*home learning environment*” (HLE) descreve este conjunto de condições que os pais podem disponibilizar para promover e potenciar a aprendizagem dos seus filhos. Este HLE é constituído por leituras, visitas, brinquedos com números, letras e formas, actividades como desenhar e pintar, a aprendizagem das letras do alfabeto, ouvir música ou cantar. A riqueza e diversidade do HLE tem sido associada a aumento dos níveis de cooperação, sociabilidade, auto-confiança e desenvolvimento cognitivo. O efeito do HLE é inclusive mais forte que o estatuto socioeconómico e que as habilitações literárias das mães (Desforges & Abouchaar, 2003).

Os nossos participantes que consideram ter tido percursos de sucesso dividiram-se mais nas apreciações sobre envolvimento parental: 32% percepcionou apoio escolar, 36% não. Os participantes parecem associar a presença dos pais na escola à necessidade de assegurar a própria frequência escolar e não com o objectivo de monitorizar ou acompanhar o desempenho académico. No entanto admitem claramente que a supervisão por parte das figuras cuidadoras contribui para o sucesso educativo.

Em termos de expectativas familiares, verificamos uma quase total ausência de citações neste domínio o que nos permite confirmar a hipótese que, de facto, muitos pais destes participantes não valorizavam ou mostravam interesse pelas questões educativas: apenas 24% referem que as figuras cuidadoras demonstravam ter expectativas acerca da frequência escolar. Ainda que a adversidade da classe socioeconómica possa ser ultrapassada por múltiplos mecanismos psicossociais de que são exemplos as aspirações parentais quanto ao trajecto escolar dos filhos e as atitudes parentais positivas face à escola, estas não parecem ter funcionado a favor destes indivíduos ou não se constituíram como factores protectores do bem-estar futuro (Boon, 2008; Ratelle et al., 2005; Sobolewski & Amato, 2005; Vitaro, 2005; Zhan & Sherraden, 2003). O envolvimento parental parece ter o seu maior impacto precisamente através das expectativas que se manifestam pelo encorajamento e interesse demonstrado no percurso escolar dos filhos (Epstein & Sheldon, 2002).

O National Child Development Study concluiu que o capital social produzido pelo envolvimento parental ameniza os efeitos negativos da pobreza na infância mas verificou que esse impacto depende do tipo de envolvimento e mesmo do sexo da figura parental. O interesse do pai pelas questões escolares é o factor que tem um maior impacto principalmente nas crianças por volta dos 11 anos de idade. Aos 16 anos é o envolvimento da mãe e do pai que foi verificado como o factor mais evidente no percurso escolar dos adolescentes (Hango, 2005). Quando comparamos estes dados com os nossos resultados confirmamos uma vez mais

a grande desvantagem em que cresceram os nossos participantes: a maior parte dos entrevistados não percepcionou expectativas quanto ao seu percurso escolar por parte das mães e tão pouco por parte dos pais.

Os nossos dados apontam para uma maior sobre-representação dos estilos educativos negligentes entre a população com abandono escolar precoce, com falta de supervisão, reduzidas expectativas no percurso escolar dos filhos, relação negativa ou desinteressada pelos assuntos escolares e imposição de disciplina parental mais punitiva: verifica-se a presença de punição física em 28% dos nossos sujeitos, algumas com elevado grau de agressividade (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1983; Rumberger et al., 1990; Valleran et al., 1997).

A ausência de qualquer tipo de apoio, cuidado ou acompanhamento escolar, constituindo um dos indicadores mais comuns de negligência, (Azevedo & Maia, 2006) é evidente entre os nossos participantes. Alguns deles relevaram, muito em particular, a falta de expectativas por parte dos pais.

Sabendo-se que as expectativas e valores parentais são bons preditores das aspirações escolares e profissionais dos filhos (Boon, 2008; Veiga et al., 2006; Vitaro, 2005; Janosz & Le Blanc, 2007) que por sua vez são potenciadas pela participação e boa comunicação com a escola, não é de estranhar que tenhamos verificado baixas expectativas dos próprios sujeitos.

Todavia, não se terá tratado apenas de negligência educacional mas também de maus tratos. A literatura tem revelado que os maus tratos são mais comuns nas famílias de baixo estatuto socioeconómico e a investigação sobre os maus tratos na população sem-abrigo aponta para uma prevalência muito elevada, de cerca de 83%. Os maus tratos são um dos mais fortes factores de risco para atrasos de desenvolvimento, problemas ao nível da saúde mental (psicopatologia) (Cicchetti & Toth, 2005) e na predição do percurso escolar (Thornberry et al., 2001; Sullivan & Knutson, 2000). Mais de 50% de crianças maltratadas experienciam

dificuldades na escola em termos de relacionamento com os pares, problemas de comportamento (Toth & Cicchetti, 2005), bullying (Cawson, Wattam, Brooker, & Kelly, 2000), insucesso escolar e dificuldades de aprendizagem (aproximadamente 25% são elegíveis para serviços de ensino especial) (Veltman & Browne, 2001). Por outro lado, as experiências adversas na infância são também um factor de risco para o desabrigo na idade adulta (Herman et al., 1997; MacDonald, 1997).

Neste estudo encontrou-se ainda uma presença significativa de trabalho infantil: cerca de 1/3 dos nossos participantes revelou ter iniciado actividade laboral precocemente. Os participantes começaram a trabalhar em média aos 10 anos, com um mínimo de 6 e um máximo de 12 anos. Este trabalho era frequentemente utilizado pelas famílias como estratégia de sobrevivência em favor da economia familiar. Alguns destes trabalhos eram realizados no exterior por conta de outrem, o que aconteceu com pelo menos três participantes, mas a maior parte acontecia no seio da família como obrigação doméstica (Almeida, 2005). Em pelo menos metade dos casos da nossa amostra o limite de idade em que começaram a trabalhar é inferior à idade mínima legal (de 16 anos) estabelecida pelo Regime Jurídico do Contrato Individual de Trabalho (Decreto-Lei n.º 49408/69). Todavia 6 desses 8 indivíduos fizeram-no antes de 1969 e por isso não estavam abrangidos por essa proibição legal.

Gough chama a atenção para o facto de o próprio conceito de infância ter variado e evoluído em diferentes épocas e que as fronteiras que separam estas definições legais serem por vezes artificiais (1996, cit in Cawson et al., 2000). Ainda assim podemos considerar, tal como Dodson e Dickert (2004) argumentaram, que este género de trabalho infantil, não sendo considerado ilegal, limita particularmente a realização e a frequência escolar das crianças e jovens oriundos de agregados pobres, convertendo-o em mais um factor de risco da realização escolar.

A3. Factores de Influência Escolar

O domínio de influência escolar foi o mesmo citado pelos participantes indiciando possivelmente que não consideram que tenha tido grande influência sobre os seus percursos.

Os participantes recordaram o apoio percebido por parte da figura docente, a admiração que sentiam pelo facto de ser exigente, o facto de com ele/a se relacionarem positivamente. Um dos participantes focou a importância deste relacionamento no seu desempenho escolar mas estas citações referem-se apenas a 16% dos sujeitos.

A investigação revela que os alunos que consideram os seus professores atentos e interessados percebem uma rede de apoio no contexto próximo da sala de aula e um relacionamento afectivo, têm maior tendência a valorizar e a respeitar a escola, a retirar maior benefício das tarefas de aprendizagem e a demonstrar maior capacidade de resolução de problemas e de conflitos (Bagdi & Vacca, 2005; Aguilar et al., 2003). No entanto, estas tendências não se confirmaram no caso dos nossos participantes. A explicação pode radicar no facto das suas percepções não corresponderem à realidade ou que os factores de influência escolar não foram determinantes no conjunto de factores de risco já elencados e suficientemente capazes de permitir ultrapassar as vulnerabilidades individuais e familiares.

Apesar de não termos observado referências negativas sobre relacionamentos com professores e pares, verificamos uma ausência de discurso dos nossos participantes neste domínio de análise, o que parece igualmente significativo (deverá tratar-se de um domínio igualmente desvalorizado pelos entrevistados). Relacionamentos pouco gratificantes com os pares, atitudes discriminatórias, *bullying* e conflitos são descritos quer em estudos com pessoas sem-abrigo como o de Dhillon (2005) quer nos estudos com alunos que apresentaram abandono escolar (Aguilar et al., 2003; Farmer et al., 2003; Lessard et al., 2008; Martins, 2007).

Alguns dos factores que poderão explicar o maior número de conflitos referenciados no espaço escolar por sem-abrigo ou entre os alunos que vêm a apresentar abandono escolar, são a relação professor-aluno, a rigidez de regras disciplinares e dos castigos, o desempenho escolar, os projectos e as práticas pedagógicas (Sposito, 1998). Já a presença de discurso em relação às regras disciplinares e aos castigos é muito prevalente. As recordações mais marcantes referem-se às questões disciplinares, o que nos permite concluir que tenham ocorrido com maior frequência, principalmente no caso de castigos corporais que marcaram os percursos escolares. O que parece verificar-se - e que pode explicar esta ausência de discurso nomeadamente sobre a relação professor-aluno, é a percepção dos participantes (transmitida nas entrevistas) de um distanciamento relacional, enquanto prática aceitável e corrente na época, porventura pelo facto de ser normativa.

Por outro lado, a ausência de discurso pode ainda ser entendida como mecanismo adaptativo de evitamento de acontecimentos que provocam ansiedade e abalam a auto-estima, constituindo processos de *coping* emocionais ou cognitivos internos. O discurso sobre as relações com professores e com os pares pode ter-se constituído como “um auto-engano (...) ou uma restrição no modo de construir significado para a experiência. Há algo que ficou por contar. Mas esse algo não é um desvio de si mas, mais uma vez, de um modo de contar a história” (Salgado, 2003, p.370). A investigação sobre o auto-engano tem explicado que o “enganar-se a si mesmo surge como a construção de uma ficção coerente” na base de processos auto-ilusórios que permitem evitar um conflito potencial.

Constatámos uma grande dificuldade em aceitar e lidar com a imposição de regras, o que é descrito em várias unidades de registo e por diferentes participantes como algo que se lhes afigura como “complicado” - “*tinha regras, muito complicado, tinha que ter muita paciência para estudar*” (S1). Tendo em conta uma presença significativa de atitudes parentais negligentes, afirmações deste teor levam-nos a hipotetisar uma eventual associação

entre a ausência de supervisão que os nossos participantes parecem ter experienciado na infância e adolescência e a ausência de estabelecimento de regras de conduta e o possível impacto na incapacidade de estabelecimento de relacionamento estáveis na vida adulta.

B. Percursos Profissionais

No que diz respeito aos percursos profissionais, os participantes referem situações de exploração laboral e de despedimentos de que saíram invariavelmente lesados e em condições de precariedade e explicam a desmotivação na procura de emprego por apenas conseguirem trabalhos desqualificados (Gaetz & O'Grady, 2002; MacDonald, 1994). Contudo, existe a possibilidade de de estes indivíduos nem sempre terem uma conduta profissional adaptada, já que 44% o referem explicitamente. Isto sugere que a inconstância no percurso laboral pode estar relacionada com variáveis de cariz pessoal. Porventura o conceito de *revolving doors syndrome* (Crisis, 2005), que se refere à flutuação de um local de permanência para outro e entre serviços sociais, característica dos que se encontram sem-abrigo poder-se-á também aplicar igualmente à área profissional.

C. Percursos e perspectivas escolares na idade adulta

Frequência de cursos de educação/formação de adultos

Apesar de a população adulta caracterizada por níveis básicos de escolaridade ser a que menos recorre à formação profissional, a mais privada de recursos qualificacionais e o sector mais permeável à pobreza (Ertl, 2002; Martins, 2005; Townsend, 2006; Tuckett & Alfriedge, 2007; Wolbers, 2001) foi possível constatar que alguns destes indivíduos são

favoráveis à aprendizagem ao longo da vida. A percentagem de 36% de sujeitos que já participaram em educação de adultos é até mais elevada que as indicadas pelos estudos da Crisis (2006a; 2006b; 2006c) e de Luby e Welch (2006). Ainda que a formação profissional possa não ser uma resposta de reinserção social para todas as pessoas que se encontram sem-abrigo, existe realmente uma grande diversidade na experiência individual destes sujeitos (Williams, 1998). Um sector desta população tenderá a estar motivado para a sua frequência.

A principal motivação para a realização de programas educativos é a condição de desemprego. A formação profissional surge sempre como uma segunda opção. Por outro lado os entrevistados não referem como motivação para a frequência escolar na idade adulta a obtenção de uma bolsa de formação, facto que se nos afigura estranho, dado que há muito que permanecem sem qualquer rendimento. Porventura o facto de rejeitarem a importância das motivações económicas relacionar-se-á com questões de desejabilidade social.

Os estudos sobre percursos escolares de retorno (e.g. Metzger, 1997) sustentam que o regresso ao sistema educativo se dá com frequência porque estes indivíduos não obtiveram sucesso profissional ou projectos que originassem situações de bem-estar. Contudo, as motivações reportadas pelos nossos participantes não são, como seria de esperar, a obtenção de um melhor emprego mas sim de um qualquer emprego. Neste sentido, as suas narrativas assemelham-se às dos indivíduos dos estudos sobre abandono escolar mas com défices ainda mais significativos, maiores dificuldades de inserção social e maior vulnerabilidade psicossocial. Alguns autores (e.g. Luby & Welch, 2006) defendem que mais urgente do que aumentar a escolaridade destes indivíduos será o aumento do seu potencial de inserção laboral ainda que as duas possam caminhar lado a lado.

A noção de emancipação promovida pela frequência de educação de adultos é unânime entre todos os nossos sujeitos que já participaram nestes formatos educacionais

percepcionando-os como promotores de mudança: *“eu era um pobrezito que não tinha nada, nada, nada! Foi a melhor experiência da minha vida”*.

É interessante verificar que os indivíduos que realizaram formação profissional são os mais representados entre os que se encontram activos em termos de empregabilidade. De facto, os indivíduos que se mostram mais disponíveis, parecem ter maior potencial de inserção laboral, ou seja, apresentam maior probabilidade de virem a obter emprego (Crisis, 2006, 2006c; Stevenson et al., 2007).

Apesar do insucesso durante o período escolar, alguns destes indivíduos aprenderam o prazer de ler e mostram orgulho em tarefas de literacia que consideram realizar com mestria. Elenca-se um extenso conjunto de domínios de competências que vão desde trabalhos em restauração, às línguas, artes, tecnologia e até a competências sociais. Os testemunhos dos entrevistados valorizam principalmente a inserção laboral, o conhecimento e crescimento pessoal, o incremento da auto-estima, a criação de relações interpessoais gratificantes, a possibilidade de obterem uma ocupação e deixar a vida de rua, a qualidade de vida e a satisfação pessoal (Marcotte, 2008; Lownsborough et al., 2004; Cranswick & McGowan, 2005).

As dificuldades sentidas pelos entrevistados na frequência de cursos da educação de adultos, parecem ser fundamentalmente de ordem pessoal e de atribuições internas, nomeadamente o défice de perspectivas de futuro ou de motivação. Também são referidas barreiras no financiamento e nos serviços: dificuldade na obtenção de formação financiada, falta de condições (como um espaço para estudar, verba para diligências), incompatibilidade que pode surgir com a inserção laboral, contextos em que decorrem os cursos a que poderão ter acesso que consideram precários e marcados por forte exclusão social.

As motivações para o regresso à escola citadas na literatura e que se relacionam com compromissos realizados com a família ou com serviços comunitários de proximidade foram

identificadas como facilitadores. Os técnicos e instituições de maior proximidade são também citados como facilitadores.

Se é notório que a família não se encontra suficientemente próxima para actuar como fonte impulsionadora de mudança, os serviços comunitários poderão estar a actuar a jusante. De facto, estes serviços são citados pelos participantes como importantes pontos de referência na obtenção de ofertas formativas mas em nenhuma ocasião como fonte de motivação. Talvez esta ausência possa servir de indicação para os profissionais que actuam de forma mais directa nestes contextos chamando a atenção para a necessidade de actuar como informantes privilegiados que poderão valorizar a reinserção educacional mesmo junto dos públicos mais desfavorecidos.

A organização curricular dos cursos marcados pela interacção social, o desenvolvimento individual, a partilha de valores e heranças culturais constituem uma surpresa quando julgam que o retorno à educação se faria de acordo com as representações que detinham da escola. Percepções, memórias negativas e expectativas sobre o aprender, o estudar e sobre aptidões pessoais são frequentemente negativas e incapacitantes: “*não tenho cabeça para isso*” ou “*puxar pela cabeça já não*”. Apesar de tais constatações, estas não parecem ser as maiores dificuldades que se colocam a quem está sem-abrigo e tem objectivos ou expectativas educativas. A indisponibilidade de oferta formativa parece ser obstáculo mais significativo (Crises, 2005), razão pela qual as instituições que se dedicam ao apoio a esta população (de que são exemplo os centros de acolhimento) procuram dinamizar ofertas formativas próprias. Este esforço parece corresponder à percepção de que os estabelecimentos de ensino e os centros de formação profissional, com todas as dificuldades que possam apresentar,, poderão facilitar a necessidade de *bridging* (ligação e relacionamento com outros indivíduos) que a vida de rua dificilmente faculta (Harris & Daley, 2008; Quint, 1994), e mostrar-se particularmente relevantes para um segmento da população sem-abrigo que

apresenta maior potencial de inserção. Pelo contrário, o desejo de *bonding* (ligação a outras pessoas sem-abrigo) parece ser mais sentido pelos sujeitos que apresentam menor potencial de inserção (Harris & Daley, 2008; Quint, 1994). Os programas educativos formais e qualificantes farão por isso mais sentido para indivíduos com maior potencial de reinserção e os mais informais e baseados na filosofia da terapia ocupacional atrairão mais os sujeitos com menor potencial de inserção.

Conclusão

Procurando dar resposta às questões e hipóteses levantadas no enquadramento metodológico alcançamos as principais conclusões deste estudo:

Os percursos escolares dos nossos participantes sem-abrigo foram na generalidade marcados por insucesso, absentismo, problemas de comportamento (Caton et al., 2000; Julianelle, 2007) e abandono escolar ou saída precoce (Koegel et al., 1995; Rafferty et al., 2004). Os níveis de escolaridade mais prevalentes são os de 1º e 2º ciclos, a esmagadora maioria da amostra apresentou retenção em algum momento da frequência escolar numa média significativa de 2.2. e de desistência escolar aos 15 anos tendo o mais novo deixado de estudar aos 8 anos e um participante não ter sequer frequentado a escola.

Uma citação que sumariza a ideia faz alusão à percepção de uma frequência escolar não efectiva – *“Eu andei lá, mas não tinha hipótese”*. Estes sujeitos apontaram o dedo à família e a si próprios na explicação desse insucesso. São principalmente factores de influência pessoais e familiares que são ressaltados: pertença ao estatuto sócio-económico mais desfavorecido, funcionamento familiar desadaptativo (instável e conflituoso) e ausência de expectativas e objectivos académicos (Firdion, 2004; Dhillon, 2005).

Confirmámos a segunda hipótese que postulava que as percepções sobre esses percursos escolares se caracterizaram, na infância e juventude, por marcada desvalorização da escola, quer pelos próprios indivíduos – *“eu queria era trabalhar (...) não queria estudar”* –, quer pela sua família ou outros cuidadores (*“isso para eles... não faço a mínima”*). Detectámos que as principais medidas disciplinares utilizadas pelos cuidadores eram castigos corporais, alguns com elevado grau de agressividade. Muitos foram crianças com fome, cansadas e tensas, com falta de material e de espaços adequados para estudar, desinteresse por

parte dos pais, matéria curricular sem um interesse imediato e um discurso feito em código demasiado elaborado (Tavares, 1999).

Estas condições determinaram a interrupção do percurso escolar por necessidade mas também por pressão externa. Esta última está relacionada com a imposição de trabalho infantil como estratégia de sobrevivência em favor da economia familiar, ainda que normativa e consensual, até porque em muitos casos não havia sequer proibição legal do mesmo. Por outro lado, vieram a apresentar tendencialmente uma orientação para valores dominantes da classe trabalhadora (ética do duro, aspiração precoce ao estatuto de adulto) e um menor controlo sobre si próprios (Janosz & Le Blanc, 2007, p.277) que conduziu às restantes referências de interrupção do percurso escolar por vontade própria.

É possível e plausível assumir a elevada presença de negligência parental caracterizada por falta permanente de supervisão, de apoio e acompanhamento escolar, reduzidas expectativas e falta de interesse pelas questões escolares.

Outro objectivo da nossa investigação era compreender o impacto dos percursos escolares percebido por estes indivíduos na situação em que se encontram actualmente. A resposta passa pela confirmação da terceira e quarta hipóteses: na idade adulta ocorre uma mudança nas apreciações sobre a importância da escola. Os percursos escolares são percebidos como tendo contribuído para a espiral de insucesso em que se encontram.

Esta é verificável na consciência que revelam sobre as consequências desses percursos escolares, retratando-se nos percursos profissionais (Machado, 2003) e na presença generalizada de desemprego ou no deficitário acesso ao mercado de trabalho em ocupações de vínculo precário e indiferenciado que os colocam amiúde em situações de exploração. (Instituto de Segurança Social, 2005; Pimenta, 1992).

A dificuldade constatada em aceitar e lidar com a imposição de regras na comunidade educativa, associada à presença de negligência parental e de problemas de conduta na escola,

poderá explicar os obstáculos actuais na construção de um projecto de vida e na manutenção de relacionamentos interpessoais estáveis e gratificantes (Astone & McLanahan, 1991).

Os participantes referem um forte impacto dos cursos de educação de adultos na alteração das suas rotinas, objectivos e expectativas pessoais. Apesar da diversidade na experiência individual (Williams, 1998) a larga maioria conclui pelos benefícios que aquela pode representar e pela mais-valia que constitui. Estes benefícios são até constatáveis na experiência de 3 entrevistados que concluíram cursos de educação de adultos: *“foi a melhor experiência da minha vida!”*, *“fazemos figura de uma pessoa normal ... incentivou-me a ter um futuro!”*. Apesar das desigualdades no acesso à educação das populações mais desfavorecidas (Townsend, 2006; Tuckett & Alfriedge, 2007) como realidade perceptível pela dificuldade em obter formação financiada, o discurso desses indivíduos demonstrou que a inserção educacional de pessoas que se encontram sem-abrigo é possível e existe em Portugal.

Confirmamos as dificuldades de utilização de uma metodologia qualitativa inerente ao facto de a elaboração de narrativas estar associada ao nível de competências e de desenvolvimento da linguagem oral, que é deficitária em indivíduos com pouca instrução (Peterson, 1994; Gil, 2006).

Pensamos estar em condições de afirmar que encontramos dois níveis de conclusões gerais: uma relacionada com a importância da prevenção primária e secundária tendo em máxima consideração os factores de risco da frequência escolar aqui discriminados sendo a outra, já a jusante, o *empowerment* que pode resultar nos percursos de retorno através da escolarização de grupos de risco na idade adulta.

A problemática em estudo poderá ser aprofundada nomeadamente através da investigação levada a cabo com sujeitos integrados em diferentes programas educativos com potenciais de inserção e contextos de dinamização distintos.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 93-115.
- Aguilar, J., MacGillivray, L., & Walker, N. (2003). Latina educators and dominant school discourse: The costs of success. *Journal of Latinos and Education*, 2(2), 89-100.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2000). *The dropout process in life course perspective: part I, profiling risk factors at home and school*. Baltimore, MD: The John Hopkins University.
- Alexiadou, N. (2002). Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 71-86.
- Alleman, J., & Brophy, J. (1992). *College student's reports of learning activities experienced in elementary school social studies*. Washigton: Michigan State University.
- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem às escolas... pistas para um debate. *Análise Social*, XL(176), 579-593.
- Alvares, A. M., Alvarenga, A.T., & Fiedler-Ferrara, N. (2004). O encontro transformador em moradores de rua na cidade de São Paulo. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 47-56.
- Araújo, H., Santos, P., & Seixas, P. (1998). Educação sem exclusão a utopia de fim de século. *Nós e os outros: a exclusão em Portugal e na Europa*. Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia.
- Archer, D. (2006). Writing the wrongs: invest in adult literacy now! *Convergence*, 39(2-3), 19-29.
- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., & Wood, F.

- (2005). Severity of emotional and behavioural problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205-217.
- Astone, N., & McLanahan, S. (1991). Family structure, parental practices, and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309–320.
- Azevedo, M., & Maia, A. (2006). Maus tratos e rendimento académico num meio socioeconómico desfavorecido. *Infância e Juventude*, 1, 27-57.
- Backer, T., & Howard, E. (2007). Cognitive impairments and the prevention of homelessness: research and practice review. *Journal Primary Prevention*, 28, 375-388.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: the building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145-150.
- Bagwasi, M. (2006). The role of language in adult education and poverty reduction in Botswana. *International Review of Education*, 52(3-4), 333-341.
- Balatti, J., Black, S., & Falk, I. (2007). Teaching for social capital outcomes: the case of adult literacy and numeracy courses. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(2), 245-262.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class*. Nova Iorque: Routledge.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press University of Bristol.
- Bandeira, M. (2006). Demografia, actividade e emprego contributos para uma demografia do trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, 11-39.
- Bandeira, M. (2007). Demografia escolar e análise longitudinal: escolarização e escolaridade de coortes de alunos dos ensinos básico e secundário. *Análise Social*, XIII(183), 515-538.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. (2007). *Psicologia da educação 1. Aprendizagem / aluno*. Porto: LivPsic.

- Bassuk, E., Rubin, L., & Lauriat, A. (1986). Characteristics of sheltered homeless families. *American Journal of Public Health*, 76(9), 1097-1100.
- Bassuk, E., & Rosenberg, L. (1988). Why does family homelessness occur? A case-control study. *American Journal of Public Health*, 78(7), 783-788.
- Bassuk, E., Weinreb, L., Dawson, R., Perloff, J., & Buckner, J. (1997a). Determinants of behaviour in homeless and low-income housed preschool children. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 100, 92-100.
- Bassuk, E., Buckner, J., Weinreb, L., Browne, A., Bassuk, S., Dawson, R., & Perloff, J. (1997b). Homelessness in female-headed families: childhood and adult risk and protective factors. *American Journal of Public Health*, 87(2), 241-248.
- Bathina, J. (2006). *Voyces of the children left behind - powerful narratives by high school students in the hood*. New York, Nikhil Press.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., ... Sonuga-Barke, E. (2007). Scholastic attainment following severe early institutional deprivation: a study of children adopted from Romania. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1063-1073.
- Benavente, A. (2006). The education charter for the future: a strategic tool for education quality in Portugal. *Prospects*, XXXVI(1), 23-41.
- Bender, K., Thompson, S., McManus, H., Lantry, J., & Flynn, P. (2007). Capacity for survival: exploring strengths of homeless street youth. *Child Youth Care Forum*, 36, 25-42.
- Bento, A., & Barreto, E. (2002). *Sem-amor sem-abrigo*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bhola, H. (2005). Potential of adult and lifelong education for poverty reduction: systems thinking for systemic change. *International Journal of Lifelong Education*, 24(5), 405-417.

- Bhola, H. (2006). Adult and lifelong education for poverty reduction: a critical analysis of contexts and conditions. *International Review of Education*, 52(3-4), 231-246.
- Binley, A. (2008). *Routes into London's homelessness services: the experiences of A8 nationals*. London: Broadway Street to Home.
- Boon, H. (2008). Risk or resilience? What makes a difference? *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 81-102.
- Bower, B. (1992). School memories endure as time goes by. *Science News*, 141(2), 21-38.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Branco, R., & Gonçalves, C. (2001). *Exclusão social e pobreza em Portugal: uma primeira abordagem aos dados do painel dos agregados familiares da União Europeia 1994-1997*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Bremner, A., Duke, P., Nelson, H., Pantelis, C., & Barnes, T. (1996). Cognitive function and duration of homelessness in entrants to a hostel for homeless men. *British Journal of Psychiatry*, 169, 434-439.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not - the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649-665.
- Brousse, C. (2004). *The production of data on homelessness and housing deprivation in the European Union: Survey and proposals*. Luxembourg: Eurostat.
- Brown, D. (1983). Truancy, families and schools: a critique of the literature on truancy. *Educational Review*, 35, 225-235.
- Brown, B. (2005). The incorporation of poverty into adult identity over time: implications for adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 24(5), 393-404.
- Bruto da Costa, A. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Bruto da Costa, A., Baptista, I., Perista, P., & Carrilho, P. (2008). *Um olhar sobre a pobreza - vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Buckner, J., & Bassuk, E. (1997). Mental disorders and service utilization among youths from homeless and low-income housed families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(7), 890-900.
- Buckner, J., Bassuk, E., & Weinreb, L. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology*, 39(1), 45-69.
- Buhrich, N., Hodder, T., & Teesson, M. (2000). Prevalence of cognitive impairment among homeless people in inner Sydney. *Psychiatric Services*, 51, 520-521.
- Cabugueira, A. (2002). Contributos reflexivos para o estudo das relações entre a educação e o desenvolvimento. *Gestão e Desenvolvimento*, 11, 193-233.
- Cameron, H., McKaig, W., & Taylor, S. (2003). *Learning and skills development: successful learning provision for homeless people*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Cairns, R., Cairns, B., & Neckerman, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão Social*. Lisboa: EDUCA.
- Carletta, J. (1996). Assessing agreement on classification tasks: the kappa statistic. *Computational Linguistics*, 22(2), 249-254.
- Carneiro, M., Benites, C., Rodrigues, E., & Garrinhas, P. (1997). *Crianças de risco*. Lisboa: ISCSP.
- Catterall, J. (1985). *On the social costs of dropping out of school*. Stanford: Stanford University Press.
- Caton, C., Hasin, D., Shrout, P., Opler, L., Hirshfield, S., Dominguez, B., & Felix, A. (2000).

- Risk factors for homelessness among indigent urban adults with no history of psychotic illness: a case-control study. *American Journal of Public Health*, 90(2), 258-263.
- Cawson, P., Wattam, C., Brooker, S., & Kelly, G. (2000) Child maltreatment in the United Kingdom: a study of the prevalence of child abuse and neglect. London: NSPCC.
- Cicchetti, D., & Toth, S. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 409-438.
- Clemente, A., Bento, A., Fernandes, C., Cavaco, C., Macedo, L., Frias, M., ... Fraústo, S. (2002). *Promover a inclusão guia prático de orientação*. Lisboa: Hugin Editores.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coley, R. (2008). Adult education in America. *Policy Evaluation & Research Center*, 16(1), 1-12.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 31, 211-229.
- Courela, C., & César, M. (2006). Promovendo a sustentabilidade: uma experiência de partilha entre a escola e a comunidade envolvente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(1), 75-98.
- Coventry, C. (2004). The role of science and technology in the 21st century: making knowledge work for the poor. *Industry and Higher Education*, 18(6), 357-361.
- Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa, Instituto Piaget.
- Cranswick, P., & McGowan, M. (2005). *The impact of social and cultural activities on the*

- health and wellbeing of homeless people*. London: Broadway.
- Crisis (2005). *A Literature review - access to mainstream public services for homeless people*. London: Crisis.
- Crisis (2006a). *Homeless people and learning & skills*. London: Crisis.
- Crisis (2006b). *From the margins to the mainstream - a new model of public service delivery*. London: Crises.
- Crisis (2006c). *Further education: raising skills, improving life chances*. London: Crisis.
- Crisis (2006d). *The greater London authority: the government's proposals for additional powers and responsibilities for the mayor and assembly Crisis response to consultation request from ODPM*. London: Crisis.
- Cruz, S., Neves, M., Quintas, R., Quintas, A., & Lima Bastos, V. (2006). *Vidas à parte, passado, presente e futuro*. Porto: Associação dos Albergues Nocturnos do Porto.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review* (Research Report 443). London: Department for Education and Skills. Retrieved July 24, 2009, from <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf>.
- Departamento Municipal de Desenvolvimento Social (2001). *Sem-abrigo na cidade do Porto*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- Devarajan, S., Swaroop, V., & Zou, H. (1996). The composition of public expenditure and economic growth. *Journal of Monetary Economics*, 37(2), 313-344.
- Dhillon, J. (2005). *Struggles for access: examining the educational experiences of homeless young women and girls in Canada*. Vancouver: National Homelessness Secretariat.
- Dias, M., Roazzi, A., & Harris, P. (2005). Reasoning from unfamiliar premises a study with unschooled adults. *American Psychological Society*, 16(7), 550-555.
- Dodson, L., & Dickert, J. (2004). Girls family labor in low-income households: a decade of

- qualitative research. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 318-332.
- Duke, A., & Strawn, J. (2008). *Overcoming obstacles, optimizing oportunities: state policies to increase postsecondary attainment for low-skilled adults*. Boston: Jobs for the Future.
- Duke, C. (2008). Lifelong learning: is it just for the rich? *Adults Learning*, 19(7), 24-25.
- Duncan, G., Yeung, W., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63, 406-423.
- Ekstrom, R., Goertz, M., Pollack, J., & Rock, D. (1986). Who drops out and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87, 356-373.
- Ensign, J., & Santelli, J. (1998). Health status and service use - comparison of adolescents at a school-based health clinic with homeless adolescents. *Archives of Pediatric Adolescence*, 152, 20-24.
- Ensign, J. (2005). Perspectives and experiences of homeless young people. *Journal of Advanced Nursing*, 54(6), 647-652.
- Ensminger, M., & Slusarcick, A. (1992). Paths to high school graduation or dropout: a longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- Entwisle, D., Alexander, K., & Olson, L. (2005). Urban teenagers work and drop out. *Youth and Society*, 37(1), 3-32.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Ertl, H. (2002). The concept of modularisation in vocational education and training: The debate in Germany and its implications. *Oxford Review of Education*, 28(1), 53-73.
- Eurydice (1994). *Measures to combat school failure: a challenge for the construction of*

- Europe. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice (2007). *Organização do sistema educativo em Portugal*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Evans, G. (2007). *Educational failure and working class white children in Britain*. London: Palgrave MacMillan.
- Faria, L. (1997). Diferenças de sexo nas atribuições causais: inconsistências e viés. *Análise Psicológica*, XV(2), 259-268.
- Farmer, T., Estell, D., Leung, M., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations and school dropout: an examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*, 41(3), 217-232.
- FEANTSA (2006). *Policy statement homeless in the revised Lisbon strategy evaluation of the national reform programmes*. Brussels: Federation of National Organisations Working with the Homeless.
- FEANTSA (2007). *Multiple barriers, multiple solutions: inclusion into and through employment for people who are homeless in Europe - national report Portugal*. Lisbon: Federation of National Organisations Working with the Homeless.
- Feitel, B., Margetson, N., Chamas, J., & Lipman, C. (1992). Psychosocial background and behavioral and emotional disorders of homeless and runaway youth. *Hospital and Community Psychiatry*, 43, 155-159.
- Ferguson, H., Bovaird, S., & Mueller, M. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health*, 12, 701-706.
- Fergusson, D., & Horwood, L. (1995). Early disruptive behavior, IQ, and later school achievement and delinquent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 183-199.
- Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento

- apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Ferrinho, P., & Gonçalves, A. (1997). Desenvolvimento comunitário e reabilitação na comunidade. *Análise Psicológica*, XV(3), 443-448.
- Fine, M., & Weis, L. (1994). Compositional studies, in two parts: Critical theorizing and analysis on social (in)justice. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 65-84). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Finley, S. (1994). Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 681-694). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Finn, J., & Jacobson, M. (2003). Just practice: Steps toward a new social work paradigm. *Journal of Social Work Education*, 39(1), 57-78.
- Firdion, J. (2004). Homelessness, poverty and foster care. Levinson, D. (2004). *Encyclopedia of Homelessness*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fleiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382.
- Fogg, N., Harrington, P., & Khatiwada, I. (2007). *The long term labor market consequences of dropping out of high school in Pennsylvania*. Boston: Center for Labor Market Studies Northeastern University.
- Fox, S. (1992, March). *Memories of play, dreams of success: literacy autobiographies of 101 students*. Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Ohio.
- Franco, C., Ortigão, I., Albernaz, A., Bonamino, A., Aguiar, G., Alves, F., & Sátyro, N. (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de factores intra-escolares. *Ensaio: Avaliação Política Pública da Educação*, 15(55), 277-298.

- Gaetz, S., & O'Grady, B. (2002). Making money: exploring the economy of young homeless workers. *Work, Employment and Society*, 16(3), 433-456.
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.
- Gil, G. (2006). As histórias das crianças: um estudo sobre competência e capacidade narrativa com crianças em situação de pobreza. *Análise Psicológica*, XXIV(4), 467-484.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goering, P., Tolomiczenko, G., Sheldon, T., Boydell, K., & Wasylenki, D. (2002). Characteristics of persons who are homeless for the first time. *Psychiatric Services*, 53, 1472-1474.
- Golding, B. (2007). Getting connected: insights into social capital from recent adult learning research. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(1), 10-24.
- Gomes, M. (2005). Percursos de literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 69-97.
- Gonçalves, A. (2000). A insustentável leveza da origem social. A inserção profissional dos licenciados da Universidade do Minho segundo o grau de instrução dos pais. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 157-174.
- Green, F., Ashton, D., Burchell, B., Davies, B., & Felstead, A. (2000). Are British workers getting more skilled? In L. Borghans & A. Grip (Eds.), *The Overeducated Worker? The Economics of Skill Utilization* (pp. 77-106). Cheltenham: Edward Elgar.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Den Hague: The Bernard van Leer Foundation.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*

- (pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hango, D. (2005). *Parental investment in childhood and later adult well-being: can more involved parents offset the effects of socioeconomic disadvantage?* London: Centre for Analysis of Social Exclusion London School of Economics and Political Science.
- Harrington, I. (2008). The motivation of boys who leave school early: impact of teachers. *Education Resolution Policy Practice*, 7, 47-55.
- Harris, P., & Daley, J. (2008). Exploring the contribution of play to social capital in institutional adult learning settings. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(1), 51-69.
- Hedges, L. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational Researcher*, 23(3), 5-1.
- Herman, D., Susser, E., Struening, E., & Link, B. (1997). Adverse childhood experiences: are they risk factors for adult homelessness? *American Journal of Public Health*, 87(2), 249-254.
- Herman, D., Conover, S., Felix, A., Nakagawa, A., & Mills, D. (2007). Critical time intervention: an empirically supported model for preventing homelessness in high risk groups. *Journal of Primary Prevention*, 28, 295-312.
- Hibbert, A., Fogelman, K., & Maoner, O. (1990). Occupational outcomes of truancy. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 23-36.
- Hibbert, A., & Fogelman, K. (1990). Future lives of truants: family formation and health related behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 171-179.
- Hinshaw, S. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893-903.
- Hishigsuren, G. (2007). Evaluating mission drift in microfinance: lessons for programs with

- social mission. *Evaluation Review*, 31(3), 203-260.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1994). Interpretive practice and social action. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 483-506). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Husén, T. (s/d). *Meio social e sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- IEFP (2007). *Situação do mercado de emprego - relatório anual 2007*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- INE (2003). *Portugal social 1001-2001*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto de Segurança Social (2005). *Estudo dos sem-abrigo*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Jackson, A. (2000). Maternal self-efficacy and children's influence on stress and parenting among single black mothers in poverty. *Journal of Family Issues*, 21(January), 3-16.
- Jackson, A., Brooks-Gunn, J., Huang, C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: financial strain, parenting and preschoolers outcomes. *Child Development*, 71, 1409-1423.
- Janosz, M., & Blanc, M. (2007). Abandono escolar na adolescência - factores comuns e trajetórias múltiplas. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds.). *Psicologia e Educação Novos e Velhos Temas* (pp. 247-304). Coimbra: Almedina.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Jencks, C. (1994). *The homeless*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. (2008). A challenge of living? Understanding the psychosocial processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20, 217-236.

- Jones, A., & Pleace, N. (2005). *Daytime homelessness*. London: Crisis.
- Jones, A., Quilgars, D., & Wallace, A. (2001). *Life skills training for homeless people: a review of the evidence*. Edinburgh: Scottish homes.
- Julianelle, P. (2007). *The educational success of homeless youth in California: challenges and solutions*. Sacramento: California Research Bureau.
- Jung-ah, C. (2002, April). *Recollecting memories, reconfiguring identities, rereinforcing class inequality: schooling stories of alternative high school students in South Korea*. Paper presented at the annual conference of The American Educational Research Association, New Orleans.
- Kanu, Y. (2006). Getting them through the college pipeline: critical elements of instruction influencing school success among native canadian school students. *Journal of Advanced Academics*, 18(1), 116-145.
- Karabenick, S., Brackney, B., Dansky, J., Schippers, J., Smith, S., Stephens, S., & Hicks, B. (1999, April). *Autobiographical narratives of important school events and college students current academic engagment*. Paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association, Montreal.
- Kennedy, A. (2007). Homelessness, violence, exposure and school participation among urban adolescents mothers. *Journal of Community Psychology*, 35(5), 639-654.
- Kerckhoff, A., & Bell, L. (1998). Early adult outcomes of students at "risk". *Social Psychology of Education*, 2, 81-102.
- Kertesz, S., Mullins, A., Schumacher, J., Wallace, D., Kirk, K., & Milby, J. (2007). Long-term housing and work outcomes among treated cocaine-dependent homeless. *Journal of Behavioural Health Services & Research*, 34(1), 17-32.
- Khatiwada, I., McLaughlin, J., & Sum, A. (2007). *The fiscal economic consehigh school: estimates of the tax payments and transfers received by Massachusetts adults in*

- selected educational subgroups*. Boston: Center for Labor Market Studies
Northeastern University.
- Kidd, S., & Davidson, L. (2006). Youth homelessness - a call for partnership between research and policy. *Canadian Journal of Public Health*, 87(6), 445-447.
- Koegel, P., Melamid, E., & Burnam, M. (1995). Childhood risk factors for homelessness among homeless adults. *American Journal of Public Health*, 85(12), 1642-1649.
- Kolstad, A., & Owings, J. (1988). *High school dropouts who change their mind about school (from dropouts, pushouts, and other casualties)*. Bloomington: Center on Evaluation Development and Research.
- Kolstad, A., & Kauffman, P. (1989, March). *Dropouts who complete high school with a diploma or GED*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Kost, K. (1996). *"A man without a job is a dead man": the meaning of work and welfare in the lives of young men*. New York: Institute for Research on Poverty.
- Kufeldt, K., Durieux, M., & Nimmo, M. (1992). Providing shelter for street youth: are we reaching those in need. *Child Abuse and Neglect*, 16, 187-199.
- Kurtz, P., Jarviz, S., & Kurtz, G. (1991). Problems of homeless youths: empirical findings and human service issues. *Social Work*, 36, 309-314.
- Laufer, W. (2004). The vocational interests of homeless, unemployed men. *Journal of Vocational Behaviour*, 18(2), 196-201.
- Le Blanc, M. (1990). Family, school, delinquency and criminality, the predictive power of an elaborated social control theory for males. *Criminal Behaviour and Mental Health US: John Wiley & Sons*, 4(1), 102-117.
- Le Blanc, M., Vallières, E., & McDuff, P. (1992). Adolescents' school experiences and self-reported offending: an empirical elaboration of an interactional and development

- school social control theory. *International Journal of Youth and Adolescence*, 3, 197-247.
- Leininger, L., & Kalil, A. (2008). Cognitive and non-cognitive predictors of success in adult education programs: evidence from experimental data with low-income welfare. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(3), 521-535.
- Lenz-Rashid, S. (2006). Employment experiences of homeless young adults: are they different for youth with a history of foster care. *Children and Youth Services Review*, 28(3), 235-259.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, E. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.
- Lips, D., & Feinberg, E. (2008). *Improving education in the nation's capital: expanding school choice*. Washington, D.C: Heritage Foundation.
- Long, D., & Amendolia, J. (2003). *Promoting employment for homeless people: Final cost-effectiveness study*. Bethesda, MD: Abt Associates.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2003). *A hiperactividade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Loureiro, B. (2005). O trabalho de prevenção na formação profissional. *Análise Psicológica*, XXIII(1), 49-54.
- Lownsbrough, H., Thomas, G., & Gillinson, S. (2004). *Survival skills - using life skills to tackle social exclusion*. London: Crisis.
- Lownsbrough, H. (2005). *Include me in - how life skills help homeless people back into Work*. London: Crisis.
- Luby, J., & Welch, J. (2006). *Missed opportunities - the case of investment in learning and*

- skills for homeless people*. London: Crisis.
- Lumsden, L., & Coffey, E. (2001). *Social and economic context. Trends and issues*. Washington: Clearinghouse on Education Management.
- Lyon, A., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behaviour: the case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 2007.
- Lyter, D. (2002). *Education and job training build strong families*. Washington: Institute for Women's Policy Research.
- MacDonald, R. (1994). Fiddly jobs, undeclared working and the something for nothing society. *Work, Employment & Society*, 8(4), 507-530.
- MacDonald, R. (1997). *Youth, the underclass and social exclusion*. New York: Routledge.
- Macedo, C., Andreucci, L., & Montelli, T. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe socioeconómica desfavorecida. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62(3B), 852-857.
- Machado, M. (2003). *Vozes e silêncios de meninos de rua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Machado, F., & Abrantes, M. (2005). Caminhos limitados de integração social. Trajectórias socioprofissionais de cabo-verdianos e hindus em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 48, 69-91.
- Main, T. (1998). How to think about homelessness: balancing structural and individual causes. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 7(1), 41-54.
- Marcotte, J. (2008). Quebec's adult educational settings: potential turning points for emerging adults? Identifying barriers to evidence-based interventions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 77, 1-18.
- Marrone, J. (2005). Creating hope through employment for people who are homeless or in transitional housing. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 8, 13-35.
- Martins, S. (2005). Portugal, um lugar de fronteira na Europa uma leitura de indicadores

- socioeducacionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 141-161.
- Martins, M. (2007). Violência interpessoal e maus tratos entre pares em contexto escolar. *Revista da Educação*, XV(2), 51-78.
- Mascarenhas, S., Almeida, L., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.
- Masten, A., Sesma, A., Si-Asar, R., Lawrence, C., Milliotis, D., & Dionne, J. (1997). Educational risks for children experiencing homelessness. *Journal of School Psychology*, 35(1), 27-46.
- Maughan, B., & Kim-Cohen, J. (2005). Continuities between childhood and adult life. *The British Journal of Psychiatry*, 187, 301-303.
- McGrath, S., King, K., Leach, F., Carr-Hill, R., Boch-Ocansey, O., D'Souza, K., ... Oketch, H. (1994). *Education and training for the informal sector - education research paper*. London: Department for International Development.
- McLeod, F., & Lamb, P. (2008). Dynamics of adult participation in part-time education and training: results from the british household panel survey. *Research Papers in Education*, 23(2), 231-241.
- McMillan, J., & Marks, G. (2003). *School leavers in Australia profiles and pathways*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Mendez, L., & Crawford, K. (2002). Gender-role stereotyping: a comparison of gifted early adolescent boys and girls. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 96-108.
- Metzer, D. (1997, March). *When do high school dropouts return to education and why?* Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Mickelson, R. (2000). The magnet school for the homeless: a worst-case scenario. *Children*

- on the Streets of the Americas*, 1(4), 205-213.
- Mónica, M. (1981). *Escola e classes sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morris, M., Thompson, C., & Unell, I. (2004). Down but not out - a survey of homelessness, substance use and service provision. *Drugs and Alcohol Today*, 4(3), 36-40.
- Muiru, J., & Mukuria, G. (2005). Barriers to participation in adult literacy programs in Kenya. *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal of Adult Literacy Educational Planning*, 15(2), 85-102.
- Nave, A. (2004). Estacionamentos sem riscos, arrumadores sem exclusão - trabalho com arrumadores de carros da cidade de Lisboa. *Toxicodependências*, 10(2), 41-50.
- National Center for Educational Statistics (2008). *Recent participation in formal learning among working-age adults with different levels of education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Nebbitt, V., House, L., Thompson, S., & Pollio, D. (2007). Successful transitions of runaway/homeless youth from shelter care. *Journal of Children and Family Studies*, 16, 545-555.
- New York State Education Department (2000). *Education for homeless adults - strategies for implementation*. Albany: New York.
- Nicaise, M., Gibney, T., & Crane, M. (2000). Toward an understanding of authentic learning: student perceptions of an authentic classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 9(1), 79-94.
- Nordtveit, B. (2008). Poverty alleviation and integrated service delivery, literacy, early child development and health. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 405-418.
- Nycyk, M., & Redsell, M. (2007). Creating older adults technology training policies: lessons from community practices. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(2), 308-324.

- OCDE (1997). *Education at a glance: OCDE indicators*. Paris: OCDE.
- OCDE (2007). *Education at a glance 2007: OECD indicators*. Paris: OCDE.
- Ochs, E., Taylor, C., Rudolph, D., & Smith, R. (1992). Story-telling as a theory building activity. *Discourse Processes*, 15(1), 37-72.
- Olinga, F., & Lubyaya, M. (2002). *The Role of adult education in sustainable development*. Bonn: Germann Adult Education Association.
- Osborne, A. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Childhood Development and Care*, 62, 23-47.
- Oxenham, J. (2004). Rights, obligations, priorities: where does adult literacy rank? *Convergence*, 37(3), 41-50.
- Panter-Brick, C., Todd, A., & Baker, R. (1996). Growth status of homeless Nepali boys: Do they differ from rural and urban controls? *Social Science & Medicine*, 43, 441-451.
- Parente, P., & Bago d' Uva, T. (1997). Evolução da pobreza e da desigualdade em Portugal no período de 1995 a 1997. *Revista de Estudos Demográficos*, 34, 73-93.
- Parks, R., Stevens, R., & Spence, S. (2007). A systematic review of cognition in homeless children and adolescents. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 100, 46-50.
- Pereira, A., Barreto, P., & Fernandes, G. (2000). *Análise longitudinal dos sem-abrigo em Lisboa: a situação em 2000*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Perkins, I. (2003). *Engaging homeless learners - research into effective methods of learner engagement*. London: Out Off Streets and into Work.
- Persson, T., & Tabellini, G. (1994). Is inequality harmful for growth? *The American Economic Review*, 84(3), 600-621.
- Pestana, M., & Gagueiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais*. 5ª Ed. Lisboa: Editora Sílabo.

- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19, 251-269.
- Peterson, C. (2007). Educating and training out of poverty? Adult provision and the informal sector in fishing communities in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 27(4), 446-457.
- Philibert, N., Jeff, A., & Elleven, R. (2008). Nontraditional students in community colleges and the model of college outcomes for adults. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(8), 582-596.
- Pianta, R., & Walsh., D. (1996). *High risk children in schools constructing sustaining relationships*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Pimenta, M. (1992). *Os sem-abrigo da cidade de Lisboa*. Lisboa: Centro de Estudos para a Integração Social Cáritas.
- Pinto, M. (2001). *Criança em perigo e em situação de rua histórias de vida passadas em Lisboa e no Rio de Janeiro*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Polkinghorne, D. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Poveda, D., Palomares-Valera, M., & Cano, A. (2003, July 15). Putting school in its place: a narrative analyses of the educational memories of adult and elder people. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(1). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/fqs>.
- Powney, J. (2001). Homeless and a student at school. *Journal of In-Service Education*, 27(3), 361-376.
- Preece, J. (2006). Education for inclusion. *Convergence*, 39(2-3), 147-165.
- Pusser, B., Breneman, D., Gansneder, B., Kohl, K., Levin, J., Milam, J., & Turner, S. (2007). *Returning to learning: adult's success in college is key to american's future*.

- Indianapolis: LUMINA Foundation for Education.
- Queiroz, M., & Gros, M. (2002). *Ser jovem num bairro de habitação social*. Porto: Campo das Letras.
- Quint, S. (1994). *Schooling homeless children a working model for America's public schools*. New York: Teachers College Press.
- Raffe, D. (1986). Unemployment and school motivation: the case of truancy. *Educational Review*, 38, 11-19.
- Rafferty, Y., Shinn, M., & Weitzman, B. (2004). Academic achievement among formerly homeless adolescents and their continuously housed peers. *Journal of School Psychology*, 42(3), 179-199.
- Rangel, L., Andrade, J., & Divino, J. (2007). *Crescimento econômico e desigualdade de renda no Brasil de 1991 a 2000 - uma Análise das áreas mínimas Comparáveis*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Ratelle, C., Larose, S., Guay, F., & Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a Science Curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286-293.
- Rebelo, M., Monteiro, M., & Santos, A. (1999). *Crianças em risco programa de prevenção do insucesso escolar num contexto sócio-ecológico Desfavorecido*. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, P., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 133-158.
- Reynolds, C. R., Lowe, P. A., & Saenz, A. L. (1999). The problem of bias in psychological assessment. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed., pp. 549-596). New York: Wiley & Sons.

- Rivera, L. (2003). Changing women: an ethnographic study of homeless mothers and popular education. *Journal of Sociology and Social Welfare*, XXX(2), 31-50.
- Richtman, K. (2007). The truancy intervention program of the ramsey county attorney's office: A collaborative approach to school success. *Family Court Review*, 45(3), 421-437.
- Roazzi, A., & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Rohde, P., Noell, J., & Ochs, L. (2002). IQ scores among homeless older psychosocial functioning. *Journal of Adolescence*, 22(3), 319-328.
- Rubin, D., Ericksson, C., San Augustin, M., Cleary, S., Allen, J., & Cohen, P. (1996). Cognitive and academic functioning of homeless children compared with housed children. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 97, 289-294.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R., & Larson, K. (1998). Student mobility and the increased risk of high school drop out. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Rumberger, R., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P., & Dornbusch, S. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Rurato, P., Faria, L., & Lima Santos, N. (1999). Autoaprendizagem, autoconceito de competência cognitiva e educação e formação de adultos: Estudos diferenciais em

- contexto empresarial. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp. 581-595). Braga: APPORT.
- Rury, J. (2004). Social capital and secondary schooling: interurban differences in american teenage enrollment rates in 1950. *American Journal of Education*, 110(4), 293.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 323-356.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 23-51.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205-209.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, VX(1), 67-92.
- Salgado, J. (2003). *Psicologia narrativa: Um estudo sobre auto-engano e organização pessoal*. Maia: Publismai.
- Sameroff, A., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M., & Greenspan, S. (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: social environmental risk factors. *Pediatrics*, 79(3), 343-350.
- Sameroff, A., Seifer, R., Balwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64(1), 80-97.
- Sammons, P., West, A., & Hind, A. (1997). Accounting for variations in pupil attainment at the end of key stage one. *British Educational Research Association Journal*, 23(4), 486-511.

- Sammons, P., & Smees, R. (1998). Measuring pupil progress at key stage one: using baseline assessment to investigate value added. *School Leadership and Management*, 18(3), 389-407.
- Santos, A. (2000). Os sem-abrigo em Lisboa. In M.Vaz, E. Relvas & N. Pinheiro (Eds.), *Exclusão na história - Actas do Colóquio Internacional sobre Exclusão Social* (pp. 191-200). Oeiras: Celta Editora.
- Sarmiento, T. (2004, Setembro). "Veja só o que eu fui capaz de fazer! Não está lindo!?" - a emancipação através de um curso de formação de adultos. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Scanlon, L. (2008). Adult's motives for returning to study: the role of self-authoring. *Studies in Continuing Education*, 30(1), 17-32.
- Schoon, I, Bynner, J., Joshi, H., Parsons, S., Wiggins, R., & Sacker, A. (2002). The influence of context, timing and duration of risk experiences for the passage from childhood to early adulthood. *Child Development*, 73, 1486-1504.
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., & Maughan, B. (2001). Finalcial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *BMJ*, 323, 1-5.
- Sebastião, J. (1998). *Crianças de rua, modos de vida marginais na cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta Editora.
- Shaheen, G., & Rio, J. (2007). Recognizing work as a priority in preventing or ending homelessness. *Journal of Primary Prevention*, 28, 341-358.
- Shinn, M. (1992). Homelessness: what is a psychologist to do? *American Journal of Community Psychology*, 20(1), 1-24.
- Silva, R. (2001). Educação comunitária: além do estado e do mercado? *Cadernos de Pesquisa*, 112, 85-97.

- Silva, S. (2007). Sem-abrigo: métodos de produção de narrativas biográficas. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 2(Jan/Abr), 69-82.
- Silva, M., Fonseca, A., Alcoforado, L., Vilar, M., & Vieira, C. (2004). *Crianças e jovens em risco da investigação à intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Simões, C. (2002). Da privação socioeconómica à falência dos conceitos de suporte social e desenvolvimento: reflexões para uma práxis interventiva. *Análise Psicológica*, XX(3), 291-295.
- Simões, E. (2007). Representações sociais da escola rural de meados do século XX em Portugal. *Análise Psicológica*, XXV(2), 211-228.
- Skyles, A., Smithgall, C., & Howard, E. (2007). *School engagement and youth who run away from care: the need for cross-system collaboration*. Chicago: Chapin Hall Center for Children.
- Slegers, J. (2000). Similarities and differences in homelessness in Amsterdam and New York City. *Psychiatric Services*, 51(1), 100-104.
- Snyder, T., Dillow, S., & Hoffman, C. (2008). *Digest of educational statistics 2007*. Washington: United States Department of Education.
- Snow, D., & Anderson, L. (1992). *Desafortunados. Um estudo sobre o povo da rua*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sobolewski, J., & Amato, P. (2005). Economic hardship in the family of origin and children's psychological well-being in adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 67(1), 141-156.
- Sommers, J., Buchwitz, R., Krawczyk, M., Dowler, M., & Edwards, M. (2005). *Lifting roadblocks: identifying barriers to employment for homeless people and practical tools for removing those barriers*. Vancouver: Strathcona Research Group.
- Sosin, M. (2003). Explaining adult homelessness in the US by stratification or situation.

- Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13, 91-104.
- Sparkes, J. (1999). *Schools, educations and social exclusion*. London: Center for Analysis of Social Exclusion London School of Economics.
- Speak, S., & Tipple, G. (2006). Perceptions, persecution and pity: the limitations of interventions for homelessness in developing countries. *International Journal of Urban and Region Research*, 30(1), 172-188.
- Spence, S., Stevens, R., & Parks, R. (2004). Cognitive dysfunction in homeless adults: a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 97, 375-379.
- Sposito, M. (1998). *A instituição escolar e a violência*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.
- Stehlik, T., & Christie, M. (2007). The relative value of investment in "second chance" educational opportunities for adults in Sweden and Australia: a comparative analysis. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(3), 405-431.
- Stevenson, J., Yashin-Shaw, I., & Howard, P. (2007). Reclaiming bodily dispositions through the humanities: homeless people learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 419-434.
- Stromquist, N. (2002). *Poverty and schooling in the lives of girls in latin America*. Bonn: German Adult Education Association.
- Sullivan, P., & Knutson, J. (2000). The prevalence of disabilities and maltreatment among runaway children. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1275-1288.
- Taborda-Simões, M., Formosinho, M., & Fonseca, A. (2007). Escolas eficazes - aspectos organizacionais e pedagógicos. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds.), *Psicologia e Educação Novos e Velhos Tema* (pp. 305-334). Coimbra: Almedina.
- Tavares, M. (1999). *O Insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Piaget.
- Teesson, M., & Buhrich, N. (1993). Prevalence of cognitive impairment among homeless men

- in a shelter in Australia. *Hospital and Community Psychiatry*, 44(12), 1187-1192.
- Tessler, R., Rosenheck, R., & Gamache, G. (2001). Gender differences in self-reported reasons for homelessness. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 10(3), 243-254.
- Thompson, E. (2002). *Putting bread on the table the effects of literacy and livelihood*. Bonn: German Adult Education Association.
- Thompson, S., Kim, J., McManus, H., Flynn, P., & Kim, H. (2007). Peer relationships: a comparison of homeless youths in the USA and South Korea. *International Social Work*, 50, 783-794.
- Thornberry, T., Ireland, T., & Smith, C. (2001). The importance of timing: the varying impact of childhood and adolescent maltreatment on multiple problem outcomes. *Development and Psychopathology*, 13, 957-979.
- Titus, D. (2007). Strategies and resources for enhancing the achievement of mobile students. *NASSP Bulletin*, 91(1), 81-97.
- Tomé, A. (1999). Olhares Multifacetados, Educação e Formação. In J. Tavares (Org), *Textos IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Investigar e Formar em Educação (Vol. II, pp. 463-467)*. Porto: SPCE.
- Toth, S. L., & Cicchetti, D. (2005). Child maltreatment and its impact on psychosocial child development. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
http://www.excellenceearlychildhood.ca/liste_theme.asp?lang=EN&act=32
- Toth, S.L., & Cicchetti, D. (2004). Child maltreatment and its impact on psychosocial child development. In R.R. Tremblay, R.G. Barr & R.D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-8), Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Tovar, L. (2008). *Learning how to learn: implications for non traditional adult students*.

- Panama City: Academy of human resource development international research conference in the Americas.
- Townsend, L., Flisher, A., & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology, 10*(4), 295-320.
- Townsend, R. (2006). Adult, community and public education as primary sites for the development of social capital. *Australian Journal of Adult Learning, 46*(2), 153-173.
- Townsend, R. (2008). Adult education, social inclusion and cultural diversity in regional communities. *Australian Journal of Adult Learning, 48*(1), 71-92.
- Tuckett, A., & Aldridge, F. (2007). The road to nowhere? *Adults Learning, 18*(9), 16-17.
- Vala, J. (2000). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivation model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176.
- Van der Ploeg, J., & Scholte, E. (1998). *Homeless youth*. London: Sage Publications.
- Van der Veen, R., & Preece, J. (2005). Poverty reduction and adult education: beyond basic education. *International Journal of Lifelong Education, 24*(5), 381-391.
- Van Haecht, A. (2005). Que modelos de socialização escolar e profissional hoje? Entre o esquecimento da história e o optimismo retórico. *Análise Social, XI* (176), 651-660.
- Veiga, F., Moura, H., Sá, L., & Rodrigues, A. (2006). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno*. In A. Silva (Org), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp.4151-4163). Braga: Universidade do Minho.
- Veltman, W., & Browne, K. (2001). Three decades of child maltreatment research: Implications for the school years. *Trauma, Violence, Abuse, 2*(3), 215-239.

- Vitaro, F. (2005). Linkages between early childhood, school success, and high school completion. In Tremblay, R., Barr, R. & Peters, R. (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-8). Montréal: Center of Excellence for Early Childhood Development.
- Vostanis, P., & Cumela, S. (1999). *Homeless children: problems and needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ward, J. (2007). Can we make a difference? *Adults Learning*, 18(7), 23-25.
- Warnes, A., Crane, M., Whitebread, N., & Fu, R. (2003). *Homelessness factfile*. London: Crisis.
- Warnes, A., Crane M., & Foley, P. (2005). *London's hostels for homeless people in the 21st century*. London: Pan-London Providers Group of Homelessness Organisations.
- Wedgeworth, R. (2005). *State of adult literacy*. Washington DC: United States Department of Education.
- Westcott, E. (2005). Equality of opportunity and inclusion. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 31(4), 273-274.
- Whitbeck, L., & Hoyt, D. (1999). *Nowhere to grow - homeless and runaway adolescents and their families*. New York: Aldine de Gruyter.
- Williams, J. C. (1998). Domestic violence and poverty: the narratives of homeless women. *Journal of Women Studies*, 19(2), 143-165.
- Williams, J., & Seary, K. (2007). "I'm not stupid after all" - changing perceptions of self as a tool for transformation. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(3), 433-452.
- Wolbers, M. (2001). *Learning and working: double statuses in youth transitions within the European Union*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labor Market.
- Wolf, A. (2002). *Does education matter?* London: Penguin.
- Wood, J. (2007, July). Understanding and computing Cohen's kappa: A tutorial.

WebPsychEmpiricist. http://wpe.info/papers_table.html.

- Wood, P. (2003). Book review of John Ogbu's "black american students in an affluent suburb: a study of academic desengagement". *Journal of Education*, 183(2), 85-95.
- Wu, F., Zhang, D., & Zhang, J. (2008). Unequal Education, Poverty and Low Growth: A Theoretical Framework for Rural Education of China. *Economics of Education Review*, 27(3), 308-318.
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão, para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Yasser, A. (2008). "Street life" as a site of resilience: how street life-oriented black men frame opportunity in the United States. *Journal of Black Psychology*, 34(1), 3-31.
- Yen, C. J., Konold, T. R., & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, 42, 157-169.
- Yu, M., North, C., LaVesser, Osborne, V., & Spitznagel, E. (2008). A comparison study of psychiatric and behaviour disorders and cognitive ability among homeless and housed children. *Community Mental Health Journal*, 44(1), 1-10.
- Zivian, M., & Darjes, R. (1983). Free recall by in-school adults: performance and metamemory. *Development Psychology*, 19(4), 513-520.
- Zhan, M., & Sherraden, M. (2003). Assets, expectations and children's educational achievement in female-headed households. *Social Service Review*, 77(2), 191-211.
- Zwierzynski, M. (2006). Zones of engagement. *Convergence*, 39(1), 19-29.

ANEXOS

ANEXO 1
DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS
QUESTIONÁRIO

Dados pessoais

Nome: _____

Nº _____ Data de nascimento: _____ Idade: _____

Estado Civil: _____ Sexo: _____ Data: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Relação com a escola

• Habilitações literárias: _____

• N.º anos de escolaridade: _____

• Idade desistência escolar: _____ - _____

• Já participou em algum tipo de formação extra-escolar? Sim ☐ Não ☐

• Descrição

• Sucesso escolar ☐ Insucesso escolar ☐

• Problemas de comportamento ☐

• Com percepção de apoio escolar ☐ Sem percepção de apoio escolar ☐

Relação com o trabalho

• Situação profissional: ☐ Emprego a tempo inteiro ☐ Emprego part-time ☐
☐ ☐ ☐

Emprego temporário

Desempregado

Trabalho ao dia

• Duração: ☐ +-1mês ☐ +- 6meses ☐ +- 1 ano ☐ +- 3 anos ☐ +- 5 anos

• História profissional:

Agregado familiar

Grau de parentesco: Mãe

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

Grau de parentesco: Pai

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

Grau de parentesco: Irmão com melhores resultados

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

Grau de parentesco: Filho com melhores resultados

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

Grau de parentesco: Conjugue/companheiro(a)

Profissão: _____

Habilitações literárias: _____

ANEXO 2

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Percurso de desabrigo

- Como é que chegou à situação em que se encontra?
- Há quanto tempo se encontra nesta situação?
- O que pensa que seria necessário para alterar esta situação?

Agregado familiar

- Constituição e evolução do agregado familiar até ao momento
- Características escolares e profissionais do agregado familiar
- Importância ou influência familiar na situação actual de desabrigo

Percurso escolar

- Habilitação literária e escola(s) frequentada(s)
 - Idade e motivos pelos quais deixou de estudar
 - Percepções acerca do seu desempenho escolar
 - Causas ou factores de influência do desempenho escolar
 - Importância ou influência do agregado familiar no percurso escolar
 - Melhores e piores recordações do período escolar
 - Percepções acerca da trajectória escolar
- Gostaria de ter continuado a estudar?

Gostaria de ter estudado alguma área em particular?

- Percepções acerca das consequências do trajecto escolar
- Benefícios e desvantagens da frequência escolar
- Participação em formação profissional na vida adulta
- Motivação para vir a frequentar formação profissional
- Benefícios e desvantagens da frequência de formação profissional
- Percepções acerca da participação em actividades ocupacionais

Percurso profissional

- Idade em que começou a trabalhar
- Motivos que conduziram ao início de actividade profissional
- História profissional e percepções acerca do percurso profissional
- Causas ou factores de influência no percurso profissional
- Períodos de desemprego e percepções acerca dos mesmos
- Expectativas futuras em termos de actividade profissional

ANEXO 3

GRELHA DE ANÁLISE DE PERCURSOS ESCOLARES

A. PERCURSOS ESCOLARES NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

CATEGORIAS			REGISTOS
1 FACTORES PESSOAIS	1.1. Desempenho Escolar		
	1.2. Comportamentos na Escola		
	1.3. Absentismo		
	1.4. Expectativas Pessoais		
	1.5. Representações da Escola		
	1.6. Interrupção do Percurso Escolar	Factores de Influência na Conclusão de estudos	Insucesso Escolar
			Comportamento
			Inserção Laboral Vontade Própria
			Inserção Laboral Pressão Externa
			Inserção Laboral por Necessidade
		Consequências do Tipo de Percurso Escolar	

GRELHA DE ANÁLISE DE PERCURSOS ESCOLARES

A. PERCURSOS ESCOLARES NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

CATEGORIAS		REGISTOS
2. FACTORES FAMILIARES	2.1. Apoio Escolar	
	2.2. Presença na Escola	
	2.3. Disciplina	Castigos Físicos
		Regras
	2.4. Expectativas	
	2.5. Trabalho Infantil	

3. FACTORES ESCOLARES	3.1. Relação Professor-Aluno		
	3.2. Relação com os Pares		
	3.3. Expectativas do Professor		
	3.4. Disciplina	Castigos	
		Regras	

GRELHA DE ANÁLISE DE PERCURSOS ESCOLARES

B. PERCURSOS PROFISSIONAIS

CATEGORIAS	REGISTOS
1. DESEMPREGO	
2. TIPO DE EMPREGO	
3. CONDUTA PROFISSIONAL	

C. PERCURSOS E PERSPECTIVAS ESCOLARES NA IDADE ADULTA

1. Motivações Participa- ção em Educação de Adultos	Desemprego	
	Bolsa de Formação	
	Relacionamento Interpessoal	
2. Percep-ções	Acerca de Competências	
	Acerca do Programa Educativo	
	Acerca dos Professores	
3. Benefícios		
4. Barreiras		
5. Facilitadores		

